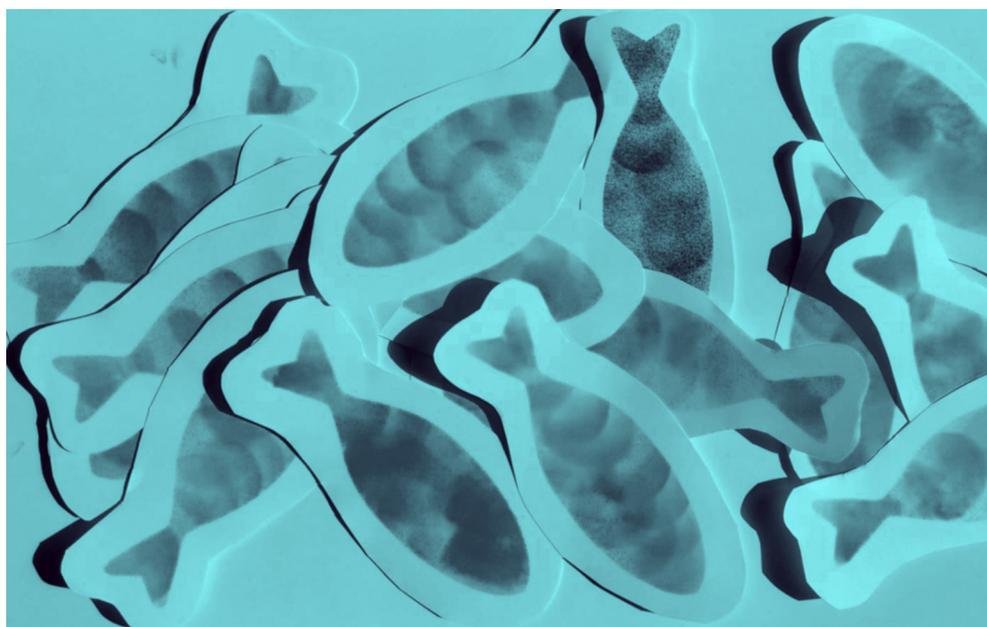


EDUCAZIONE APERTA

Il sistema dei laboratori non è un congegno compiuto, immutabile, è una complessa realtà in formazione, ha una vita sperimentale aperta a continui mutamenti. Nel luogo fisico attrezzato con materiali e strumenti, con una guida qualificata s'impostavano progetti e si svolgevano attività con ricerche che variavano secondo l'area culturale. Una situazione materialmente semplice, con pochi mezzi può essere un laboratorio se gli allievi lavorano su progetti. Un procedimento produttivo dipende da noi, un vero sistema di laboratori richiede un impegno istituzionale. (Francesco De Bartolomeis)



**SAPERI, PRATICHE
E RICERCA PARTECIPATA / 1**

EDUCAZIONE APERTA

Rivista di pedagogia critica

13 / 2023

fasidi(luna

Educazione Aperta

Rivista di pedagogia critica

Periodicità semestrale.

Numero 13, 2023.

Registrazione al Tribunale di Bari n. 8 del 28 marzo 2017.

ISSN 2532-3091 (cartaceo) | 2785-079X (digitale).

Sito internet: <http://www.educazioneaperta.it>

Direttore responsabile: Antonio Vigilante.

Direttori scientifici: Mariateresa Muraca e Paolo Vittoria.

Editore: Fasi di Luna, via Celentano, 54, 70121 Bari. Tel: 0805247110.

La rivista è espressione della COMUNITÀ DI RICERCA EDUCAZIONE APERTA (CREA):

COMITATO EDITORIALE

Lorenza Boninu, Liceo Carducci di Piombino; Enrico Bottero, dirigente scolastico; Cristina Breuza, cooperativa sociale Il Margine; Giovanni Castagno, Movimento di Cooperazione Educativa; Fabio Castenedoli, Istituto Gian Matteo Giberti di Verona; Irene Culcasi, European Association of Service-Learning in Higher Education; Maria D'Ambrosio, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli; Enrica Ena, Istituto Comprensivo "Pietro Allori" di Iglesias; Gabriella Falcicchio, Università degli Studi di Bari; Movimento Nonviolento; Paolo Fasce, IISS Einaudi Casaregis Galilei di Genova; Giuseppe Ferraro, Università degli Studi di Napoli Federico II; † Fulvio Cesare Manara, Università degli Studi di Bergamo; Jose Mangione, Indire; Roberto Maragliano, Università degli Studi Roma Tre; Angelo Miramonti, Istituto Departmental de Bellas Artes (Colombia); Mariateresa Muraca, Istituto Universitario don Giorgio Pratesi, Istituto Progetto Uomo, Università di Verona; Renato Palma, Democrazia affettiva; Claudia Peirone, Liceo Artistico Passoni di Torino; Giuseppe Rizzuto, Movimento di Cooperazione Educativa; Vanessa Roghi, Università di Roma la Sapienza; Marta Beatrice Rota, Istituto comprensivo Villa d'Almè di Bergamo; Vincenzo Schirripa, Università Lumsa di Roma; Claudia Secci, Università di Cagliari; William Soares dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brazil); Tiziana Tarsia, Università degli Studi di Messina; Daniele Taurino, Movimento Nonviolento; Maura Tripi, Movimento di Cooperazione Educativa; Chiara Vanadia, Rete Freire-Boal; Antonio Vigilante, Liceo Piccolomini di Siena; Paolo Vittoria, Università degli Studi di Napoli Federico II.

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Inny Accioly, Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro (Brazil); Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Universidade do Estado do Pará (Brazil); Jim Clack, University of Bedfordshire (UK); Theopula Polina Chrysochou, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Anna Costantino, University of Greenwich (UK); Reinaldo Matias Fleuri, Universidade Federal de Santa Catarina (Brazil); George Grollios, Aristotle University of Thessaloniki (Greece); Dave Hill Anglia, Ruskin University; Middlesex University (UK); Jones Irwin, Dublin City University (Ireland); Gianna Katsiampoura, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Daniel Mara, Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu (Romania); Peter Mayo, University of Malta (Malta); Kostas Skordoulis, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Juha Suoranta, Tampere University (Finland); E. Wayne Ross, University of British Columbia (Canada); Yasemin Tezgiden, Middle East Technical University (Turkey); Robert Zecker, Saint Xavier University (USA).

L'immagine in copertina è una rielaborazione grafica di una foto scattata durante un laboratorio di narrazione. La citazione di Francesco de Bartolomeis è tratta dal testo *I laboratori: una necessità per il rinnovamento della formazione, non una rivoluzione*, pubblicato in questo numero.

I testi di Educazione Aperta sono rilasciati sotto la licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Indice

- 5 La Comunità di Ricerca
Editoriale

PRIMOPIANO / SAPERI, PRATICHE E RICERCA PARTECIPATA / I

- 13 Maura Tripi
Per una pedagogia perturbabile. Un approccio critico alla povertà educativa
- 30 Fiorella Vinci
Le funzioni politiche dei docenti e dei virtual learning environments nella didattica partecipata universitaria on-line
- 51 Irene Culcasi, Camilla Pettini, Maria Cinque
Il tutoraggio peer-to-peer nel Service-Learning: fattori strutturali, affettivi e di apprendimento
- 84 Ana Carolina Dias Semblano, Marta Genú Soares
Possibilidades didáticas da monitoria acadêmica na formação de professores
- 106 Immacolata Messuri, Lara Balleri
Quando la formazione è in grado di orientare: l'esempio di un percorso IFTS
- 128 Francesca Ghezzi, Francesco Minsenti, Caterina Minutoli, Salvatore Rizzo, Massimo Vizza
Operatori e insegnanti a confronto: far emergere pratiche, riflessioni e saperi intorno al lavoro nelle scuole
- 153 Nicolò Valenzano
L'incontro tra educatori e operatori culturali: una sfida professionale in chiave trasformativa

ESPERIENZE E STUDI

- 175 Keats
Pratica formativa e pratica di ricerca nel lavoro educativo e sociale: riflessioni pedagogiche a partire dall'esperienza di Keats Aps

- 189 Giada Prisco
Invisible intersections: thirty years since the Aravaca crime.
To imagine and pursue intercultural and anti-racism education

VOCI, ECHI & DIALOGHI

- 211 Antonio Vigilante
Valutazione è potere
- 217 Paolo Vittoria
Il bello della diretta. Intervista ad Alessandra Riccio
- 222 Democrazia Affettiva. Rubrica di Renato Palma
Piccola storia della fatica
- 235 Francesco De Bartolomeis
*I laboratori: una necessità per il rinnovamento della formazione,
non una rivoluzione*

EDITORIALE

Sguardi incrociati e contaminazioni di saperi, pratiche e ricerca

A CURA DI TIZIANA TARSIA, MAURA TRIPI E CHIARA VANADIA
(PER CONTO DELLA COMUNITÀ DI RICERCA)

La sezione *Primopiano*, che proseguirà anche nel numero 14 della rivista, è dedicata a una serie di contributi che descrivono esperienze di ricerca sul campo e di didattica caratterizzate dall'uso di metodi, tecniche e strumenti collaborativi e partecipativi (Decataldo e Russo, 2022; Cappa et al, 2021). I contributi attraversano diversi ambiti disciplinari: quello pedagogico, quello sociologico e quello didattico. La sezione monografica esplora le cornici da cui partire e gli innumerevoli percorsi possibili che attivano e realizzano la co-produzione di conoscenza in contesti formativi rivolti ad adulti, come le università e i cosiddetti percorsi professionalizzanti.

Il presupposto di partenza scelto è che la conoscenza sia l'esito di un processo situato (Lave e Wenger, 2007) e collettivo (Collins, 2007). Ciò implica la necessità di uno sguardo critico sulle categorie culturali naturalizzate e sui rapporti di potere, e fa sorgere nuove e diverse domande: se il sapere viene prodotto nell'interazione tra persone diverse, in un dato luogo e tempo, chi è legittimato a produrre conoscenza? Quali saperi sono riconosciuti come meritevoli di contribuire a queste interazioni? Come è possibile creare ambienti che facilitino lo scambio di conoscenze?

Con questo numero la rivista ha voluto prestare attenzione a tre traiettorie di ricerca ancora poco esplorate: una è quella dell'esplicitazione della conoscenza tacita (Polanyi, 2018); l'altra è quella dell'analisi dei discorsi e delle categorie culturali da denaturalizzare; l'ulti-

ma riguarda la sperimentazione di metodi partecipativi nella ricerca e nella didattica universitaria e nella formazione degli operatori e dei professionisti del lavoro educativo e sociale.

Questo lavoro ci riporta a questioni importanti come la democratizzazione del sapere e della sociologia pubblica (Buroway, 2014) e la valorizzazione, accanto ai saperi teorici (quelli che solitamente sono diffusamente riconosciuti), di quelli operativi, legati alle pratiche sociali e alle esperienze di vita quotidiana delle persone. Utilizzare tecniche partecipative nella produzione della conoscenza significa, per noi, mettere a disposizione uno spazio sicuro (Giorgi, Pizzolati e Vacchelli, 2021) in cui le persone possono sentirsi riconosciute e percepirsi, così, capaci (Sen e Nussbaum, 1993) di intervenire e produrre cambiamento sociale.

La sezione monografica si apre con un contributo che aiuta ad orientarci nell'orizzonte teorico e culturale di partenza, per attrezzarci degli strumenti epistemologici e della postura di ricerca che aprono a spazi di azione e esperienze sul campo co-partecipate: Tripi integra il concetto di povertà educativa, di cui evidenzia benefici e potenzialità, ma anche rischi e zone d'ombra, attraverso l'individuazione di contro-narrazioni emerse in una ricerca sul campo sui nidi in Sicilia.

Il successivo contributo porta un'esperienza di sperimentazione della didattica partecipata in ambienti digitali: Vinci analizza un percorso di ricerca-azione attraverso una pratica didattica sperimentale specifica, il *workshop* tematico on-line. All'interno di un percorso di Istruzione e Formazione di Tecnico Superiore (IFTS), Balleri riporta la specificità di un modulo di orientamento, volto a co-costruire strumenti che permettano di elaborare continuità tra le esperienze professionali e i vissuti personali, superano la precarietà delle transizioni professionali e la difficoltà del reinserimento professionale.

Gli articoli che seguono si aprono alla scoperta delle dinamiche e delle pratiche di co-ricerca in microcontesti locali: Ghezzi, Minisenti, Minutoli, Rizzo e Vizza hanno scritto un articolo a più mani,

concentrandosi sull'esperienza di un gruppo di co-ricerca partecipato e interregionale, composto da insegnanti e educatori, volto al confronto di tecniche e strategie didattiche ed educative per la risoluzione di situazioni problematiche e conflittuali nei contesti educativi; Valenzano restituisce un intervento educativo di co-progettazione realizzato nelle valli del Monviso basato sul paradigma dell'animazione socio-educativa dal punto di vista teorico e su quello dello sviluppo di comunità e sui principi della *community-based art education* come orizzonte pratico al fine di promuovere nei giovani la capacità di progettare e prefigurare scenari possibili di futuro, affinché siano protagonisti di cambiamenti volti al benessere e al miglioramento delle comunità alpine.

Gli ultimi due contributi descrivono ulteriori strumenti utili alla co-costruzione del sapere di docenti e studenti universitari: Culcasi, Pettini e Cinque analizzano un progetto di *Service-Learning*, basato sul tutoraggio uno a uno, nel quale un gruppo di studenti universitari ha affiancato *peer to peer* giovani tra i 16 e i 25 anni, sottoposti a misure restrittive della libertà personale; Semblano e Soares delineano le modalità in cui il monitoraggio e il tirocinio universitario possono essere costruiti in modo partecipativo e critico, al fine di attivare processi di costruzione di un sapere collettivo e dell'identità professionale.

La ricchezza e l'eterogeneità dei contributi, proposti da professionisti e ricercatori accademici con ruoli e profili molto diversi, che hanno sperimentato in diversi contesti educativi e territori ricerca e formazione con adulti, utilizzando metodi, tempi, strumenti differenti, è essa stessa un prezioso risultato raggiunto dalla rivista, coerente con il presupposto esplicitato: la conoscenza non può non costruirsi se non dall'interazione di più persone, in un dato momento e luogo. E questo numero ci è sembrato aver incarnato digitalmente - permetteteci l'ossimoro - uno spazio di parola e di riconoscimento reciproco.

La sezione *Esperienze e studi* ospita due contributi a tema libero.

In particolare, in *Invisible intersections: thirty years since the Aravaca crime. To imagine and pursue intercultural and anti-racism education*, Giada Prisco mette al centro il primo crimine d'odio ufficialmente riconosciuto nella Spagna contemporanea e perpetrato contro migranti domenicani, cogliendo a partire da un approccio qualitativo le questioni originate dall'intersezione tra diverse forme di oppressione, legate al genere, alla classe, all'etnia e alla specifica condizione di immigrazione. Il gruppo di ricerca *Keats – Kantiere Educativo per Azioni Trasformative* evidenzia e analizza il legame strutturale tra ricerca sociale e formazione, il rapporto tra teoria e pratica in campo educativo, formativo, sociale e pedagogico, ovvero l'esistenza di un rapporto di circolarità tra teoria e pratica, riportando infine esperienze professionali sul campo.

In apertura della sezione *Voci, echi & dialoghi*, in ricordo di Gianni Minà, Paolo Vittoria intervista Alessandra Riccio che con lui ha diretto "Latinoamerica e tutti i sud del mondo". Antonio Vigilante propone il tema della valutazione educativa, attraverso la lettura del volume di Cristiano Corsini. Segue la rubrica *Democrazia Affettiva*, a cura di Renato Palma.

Salutiamo Francesco De Bartolomeis (1918-2023) con un suo scritto inedito sul sistema dei laboratori.

Infine, segnaliamo che da questo numero Antonio Vigilante assume il compito di direttore responsabile di "Educazione aperta", subentrando a Paolo Fasce che ringraziamo per la disponibilità con cui lo ha assolto in questi anni.

Riferimenti bibliografici

Burawoy M., *Per la sociologia pubblica*, in "Sociologica, Italian journal of sociology on line" 1, 2007, pp. 1-45.

Cappa et al, *Trasformazioni nell'università. Insegnamento e costruzione critica del sapere*, Carocci, Roma 2020.

Collins H., *Bicycling on the Moon: Collective Tacit Knowledge and Somatic-limit Tacit Knowledge*, in "Organization Studies", 28(2), 2007, pp. 257-262.

Decataldo A., Russo C., *Metodologia e tecniche partecipative. La ricerca sociologica nel tempo della complessità*, Pearson, Torino 2022.

Giorgi A., Pizzolati M. e Vacchelli E., *Metodi creativi per la ricerca sociale. Contesto, pratiche, strumenti*, Carocci, Roma 2021.

Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006.

Polanyi M., *La conoscenza inespresa*, Armando editore, Milano 2018.

Sen A., *Capability and Wellbeing*, in M. Nussbaum, & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford 1993, pp. 30-53.

PRIMOPIANO

Saperi, pratiche e ricerca partecipata /1

A cura di Tiziana Tarsia, Maura Tripi
e Chiara Vanadia

Per una pedagogia perturbabile. Un approccio critico alla povertà educativa

For a perturbable pedagogy. A critical approach to educational poverty

MAURA TRIPI

Multidimensional poverty, including educational poverty, has fully entered into the collective discourse promoted by educational policies, school system, no profit organisations and university. This widespread diffusion has influenced the epistemology of poverty, but a non-shared definition and an open debate on measurement remain. Furthermore, the concept implies benefits and potentials, but also risks and limits.

The paper provides an integration to the concept, presenting examples taken from a field research focused on municipal ECE services (0-3 years children) in Sicily. Through a critical approach to poverty, the exploration of micro-contexts defined as "educationally poor" and the analysis of counter-narratives, many transformative processes emerge: they concern the families and communities that live in the neighbourhood where ECE services are open and functioning - inexistent or closed; educational practitioners working in educational services; the political and institutional actors who influence, with choices and visions, not only the provision to public services, but also the pedagogical identity of educational services; finally, the researcher herself, who adopts a critical approach and a committed scientific research practice.

Keywords: Educational poverty; ECE services; critical approach; counter-narratives; militant pedagogical research.

M. Tripi, *Per una pedagogia perturbabile. Un approccio critico alla povertà educativa*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 13/2023.

DOI: 10.5281/zenodo.8150421

Premessa

A distanza di quasi dieci anni dalla pubblicazione di *La lampada di Aladino* (Save the Children, 2014), che per la prima volta presentò un Indice della Povertà Educativa (IPE)¹, ad oggi “la povertà educativa non ha una definizione condivisa a livello scientifico ed è di difficile misurazione anche perché nel sistema statistico italiano manca un riferimento teorico condiviso” (Moroni, Curti e Fornari, 2022, p.94). Il termine è stato assorbito dal discorso politico, così come da quello accademico² e scolastico, nonché dal mondo professionale del

¹ L'Indice di Povertà Educativa (IPE) è stato aggiornato nel 2016 e nel 2018. Nella versione più recente, l'Indice si basa sugli Obiettivi *Illuminiamo il Futuro*, “che comprendono una serie di target temporali di breve (2020) e medio termine (2030), stabiliti su scala regionale, relativi alle competenze cognitive, la partecipazione ad attività ricreative e culturali, l'offerta educativa a scuola e lo svantaggio economico” (Save the Children, 2018, p.25) e si compone di dodici indicatori percentuali:

- bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia;
- classi della scuola primaria senza tempo pieno;
- classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno;
- alunni che non usufruiscono del servizio mensa;
- dispersione scolastica;
- minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro;
- minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre;
- minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti;
- minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti o siti archeologici;
- minori tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo;
- minori tra 6 e 17 anni che non hanno letto libri;
- minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano internet.

² Gli studi sulla povertà (*poverty studies*) sono da anni caratterizzati da un dibattito aperto sulla definizione e la misurazione della povertà (Tolomelli, Giustini, 2012, pp.17-51). Negli ultimi anni, in Italia sono state pubblicate diverse monografie in ambito pedagogico sulla povertà educativa (a titolo esemplificativo, Sottocorno, 2022; Scholé, 2020;

Terzo settore e dei diversi Istituti e Fondazioni bancarie³, promosso a priorità di intervento e investimento, ma anche aspramente criticato come “un modello che non vuole cambiare la scuola perché ha compreso che può prosperare proprio sui limiti della scuola stessa” (Missaglia, 2022), evidenziandone le derive retoriche e i rischi che alimenta⁴.

In quanto costruita su parametri di misurazione multidimensionali, la povertà educativa non fa riferimento esclusivamente alla scuola, ma si rifà ad una visione pedagogica, di affermata matrice borghese, secondo cui i poveri, gli indigenti ricevono la migliore educazione e istruzione non solo se hanno accesso a servizi educativi 0-6, alla mensa e al tempo pieno, ma anche se assistono agli spettacoli teatrali, se visitano siti archeologici e se praticano almeno uno sport in modo continuativo (cfr. Lareau, 2011).

Questa visione pedagogica – in cui chi scrive, peraltro, rientra a pieno titolo, ma concedendosi in certi momenti il beneficio del dubbio – può essere sostenuta o screditata, ma ciò che si intende evidenziare è che la ricerca educativa è chiamata ad impegnarsi nel costante evitamento di alcuni dei rischi che il concetto stesso porta con sé.

La tentazione contro cui si naviga è quella di “continuare a non dare riconoscimento agli individui sulla base della loro affiliazione” (Krumer-Nevo, 2020, p.123) - in questo caso, in quanto *educativamente poveri*. Il mancato riconoscimento può attuarsi, secondo Houston e Montgomery (2017), almeno in quattro modalità: l'*invisibilizzazione*, che si può esprimere con paternalismo e cooperazione di

Di Profio, 2020), e sono stati organizzati numerosi seminari e convegni sul tema.

³ L'impresa sociale Con i Bambini (<https://www.conibambini.org/chi-siamo/>), nata nel 2016 per attuare i programmi del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, si costituisce dall'alleanza di Fondazioni di origine bancaria, Terzo settore e Governo. Inoltre, singole Fondazioni o Istituti bancari (a titolo esemplificativo, Banca Etica, Intesa Sanpaolo, Unicredit) mettono a bando ulteriori Fondi volti espressamente al contrasto della povertà educativa.

⁴ Altri contributi in chiave critica sono Raimo, 2022; Raimo e Corsini, 2022.

facciata; la *razionalizzazione strumentale*, quando ci si concentra sul raggiungere obiettivi predefiniti nel modo più rapido e con efficacia di costi, alimentando gli strumenti della scelta razionale (burocrazia, tecnologia, economia); la *reifificazione*, che ignora il mondo soggettivo delle persone e oggettiva i loro comportamenti, le loro caratteristiche entro protocolli e parametri; l'*autorealizzazione organizzata*, entro cui le persone individuate come bisognose vengono costrette ad intraprendere un percorso di automiglioramento o realizzazione personale, senza volontà o consapevolezza.

Questi rischi, ripresi dal lavoro di Honneth (2001), entro cui rientrano ulteriori modalità di mancato riconoscimento, rilanciano la necessità di costruire uno sguardo sulla povertà - di cui quella educativa costituisce un epifenomeno - come realtà altamente complessa e culturalmente densa di implicazioni. Alla luce di quanto detto finora, l'interpretazione della povertà educativa, dall'altro lato, può fare affidamento su alcuni antidoti utili a contrastare i suddetti rischi e tentazioni: innanzitutto, deve necessariamente essere pensata e analizzata a partire dai territori, perché ritenerla di esclusivo dominio della scuola risulta riduttivo e fuorviante, visto che della scuola, peraltro, solo alcune dimensioni e caratteristiche (la mensa, il tempo pieno, l'accesso ai servizi 0-6, i tassi di dispersione scolastica) ne determinano le percentuali e le stime.

In secondo luogo, persiste uno scarto tra una povertà educativa che, in una prospettiva multidimensionale e sulla base del *capability approach* promosso da Amartya Sen e Martha Nussbaum, guarda "alla qualità della vita e alle libertà sostanziali, anziché solo a reddito e ricchezza" (Sen, 2000, p.30), al benessere dei singoli e non alla ricchezza pro capite come orizzonte, e un'interpretazione del concetto che valorizza una diretta correlazione tra ragioni economiciste e istruzione, in riferimento alla teoria del capitale umano (Schultz, 1961; 1963). In questa teoria si radica l'equazione di James Heckman (2013), che riprende i benefici economici a lungo termine in seguito ad un investimento sull'educazione e sull'istruzione della

prima infanzia, ampliando lo spettro delle abilità da perseguire alle *non cognitive skills*. Entrambe le teorie vengono erroneamente accomunate o sovrapposte, perché basate entrambe sulle capacità. In realtà, concepiscono le *capabilities* in modo differente (Nussbaum, 2012, pp.181-187) ed elaborano uno sguardo specifico sull'educazione e la prima infanzia (Deneulin e Shahani, 2009)⁵.

Il presente contributo intende portare un'ulteriore integrazione del concetto di povertà educativa, investigando le storie che si rintracciano in un territorio, parlano di persone molto diverse, che vivono vite divergenti anche all'interno dello stesso quartiere, che implicano mobilità fisiche o virtuali, secondo una pedagogia che esplora le periferie e i margini non come "zone franche di non significazione, o di errore assoluto" (Gramigna e Righetti, 2001, p.89), bensì come luoghi in cui è scientificamente necessario recuperare e raccogliere contro-narrazioni⁶, rintracciare e farsi carico dei processi storici e sociali che hanno attraversato i microcontesti, per partire da questi elementi al fine di ricostruire i paradigmi, e di conseguenza la visione e i discorsi sulla povertà.

Le dimensioni di una ricerca

La ricerca in corso, ai cui risultati parziali fa riferimento questo articolo, è incentrata sui servizi educativi pubblici 0-3 nei comuni di Palermo e Catania, entrambi situati in Sicilia, una regione del Sud Italia definita povera, nei suoi aspetti multidimensionali: povertà sociale, economica, culturale, educativa.

⁵ Sugli stessi equivoci, ovvero esclusività della scuola come dimensione fisica e simbolica da prendere in considerazione e motivazione economica come *unicuum* concettuale della povertà educativa, si basano spesso sia coloro che sostengono la diffusione di questa categoria, sia coloro che la criticano.

⁶ Sul concetto di contro-narrazione adottato nella ricerca, cfr. Krumer-Nevo e Benjamin, 2010. Le autrici individuano tre tipi di contro-narrazioni (strutturale/contestuale; di agency/resistenza; di voce e azione) che cercano di cambiare le rappresentazioni riduzioniste, ma portano in sé gli stessi rischi di *Othering* rispetto alle persone in povertà.

La ricerca prevede tre dimensioni:

- la *dimensione normativa* fa riferimento ai modelli pedagogici della prima infanzia italiani, alle leggi nazionali e regionali in materia di educazione della prima infanzia con particolare attenzione alla normativa più recente, ai dati quantitativi nazionali, regionali e locali, raccolti da diverse fonti, sulla base di specifici parametri;
- la *dimensione interpretativa* è finalizzata a indagare le trasformazioni storiche locali dei servizi pubblici 0-3 nei comuni di Palermo e Catania, analizzando le narrazioni di *focus group* con educatrici e interviste orali che hanno coinvolto anche diverse figure istituzionali e professionali, intrecciandole con fonti scritte locali, archivi, pubblicazioni, documenti istituzionali e atti di Convegno;
- l'ultima dimensione è quella *critica*, che ispira l'approccio dell'intera ricerca, il lavoro sul campo e la successiva analisi, nonché il mio coinvolgimento come ricercatrice. La dimensione critica si basa su un lavoro sul campo impegnato a individuare nelle contro-narrazioni possibilità di azione costruttive, che contribuiscono alla trasformazione dei servizi educativi per la prima infanzia a Palermo e Catania.

La dimensione normativa

Se guardiamo alla dimensione normativa, possiamo trovare standard, aspetti qualitativi, leggi prescrittive, nonché le teorie generali e i dati quantitativi che li convalidano. I dati quantitativi confermano che nei Comuni di Palermo e Catania si riscontrano almeno due gravi carenze: la scarsa erogazione dei servizi pubblici 0-3 - come si nota in entrambe le città, e le basse richieste di iscrizione - come si nota nel Comune di Catania, in cui, ad esempio, nell'anno scolastico 2020/2021, i posti disponibili sono stati quasi il triplo rispetto alle richieste di iscrizione pervenute.

A.S. 2020/2021	Comune di Palermo	Comune di Catania
servizi educativi comunali	26	11
posti disponibili	870	312
richieste di iscrizione	1.371	128
popolazione 0-2	16.654	7.703

Fonti: Istat; Assessorato alla Scuola e Ufficio Statistica (Comune di Palermo); Assessorato ai Servizi Sociali (Comune di Catania).

La dimensione normativa comprende anche le leggi nazionali e regionali: in questo caso, ho preso in considerazione le più recenti leggi nazionali sul sistema integrato 0-6 (D.Lgs. 65/2017), le successive Linee pedagogiche e gli Orientamenti nazionali. In questi documenti ufficiali, il coordinamento pedagogico nei diversi territori locali è considerato una delle azioni strategiche più importanti per realizzare un sistema integrato 0-6. Con riferimento ai comuni di Palermo e Catania, non ci sono coordinatori pedagogici⁷ e, dopo 5 anni dalla legge nazionale sul sistema integrato 0-6, solo a dicembre 2022 è stato costituito un gruppo di lavoro istituzionale regionale per il coordinamento pedagogico e la formazione in servizio.

Infine, se si considerano i modelli pedagogici, riferiti ad una dimensione nazionale, possiamo notare almeno due aspetti correlati alla questione affrontata, che riguardano i processi storici di sviluppo e trasformazione dei valori pedagogici accennati nella prima parte: da un lato, i paradigmi pedagogici 0-6 provengono esclusivamente dal Centro e Nord Italia; dall'altro lato, i servizi per la prima infanzia, in particolare per i bambini 0-3 anni, sono nati e si sono

⁷ A Palermo e Catania un'educatrice in ciascun nido assume il ruolo di referente/coordinatrice, a Palermo esistono 3 Unità Didattiche Educative (U.D.E.) con Responsabili che si occupano di tutto ciò che compete l'organizzazione, l'amministrazione, la gestione dei servizi educativi 0-6 comunali. Entrambi i ruoli non rientrano nel profilo delineato dalla normativa nazionale.

sviluppati come luoghi caritatevoli a sostegno di abitanti poveri e svantaggiati.

Se consideriamo tutti questi aspetti riferiti alla dimensione normativa, possiamo assolutamente affermare che i comuni di Palermo e Catania sono “educativamente poveri”. Siamo tutti d’accordo, ne siamo tutti consapevoli, occorre con urgenza scegliere i progetti educativi più efficaci, trovare i fondi più consistenti, stabilire istituzioni e politiche educative operative e risolutive.

La dimensione interpretativa

Se guardiamo alla dimensione interpretativa, ci concentriamo sugli stessi contesti locali, sugli stessi servizi educativi, sulle stesse educatrici e famiglie immersi e coinvolti in un processo storico multidimensionale. La lente storica e interpretativa offre l’opportunità di guardare alla comunità locale non composta da poveri problematici, invisibili, ignoranti, ma permette di trovare una pletera di storie locali, fatte di sperimentalismo democratico, *self-empowerment* comunitario intorno, dentro e fuori i servizi educativi pubblici 0-3. Il processo storico che ha portato alla costruzione dell’edificio, all’inaugurazione, alla chiusura e, in alcuni casi significativi, alla riapertura dei servizi educativi mostra la partecipazione attiva, competente e consapevole di interi quartieri urbani e il coinvolgimento di diversi attori sociali e politici. A guardare così da vicino, le dimensioni politiche, educative, sociali, economiche, culturali e pedagogiche non sono quasi più distinguibili e si alimentano reciprocamente in maniera costante. Riporto due esempi, ricostruiti attraverso l’intersezione di diverse fonti, orali e scritte, che esemplificano la complessità e la multidimensionalità dei processi storici e individuali delle storie di vita e professionali legate ai nidi comunali.

Chiusure e riaperture

Il quartiere di Danisinni ha una lunga strada unica e una grande piazza, dove non passano i mezzi pubblici. Se vivi a Palermo e non abiti nel quartiere Danisinni, è piuttosto facile che non ci andrai mai: non ci sono servizi pubblici, negozi o uffici. Pur non essendo periferico (dista 5 minuti a piedi dalla sede del Parlamento Siciliano), è isolato dal resto della città. Ed è uno dei quartieri più poveri di Palermo.

In questo quartiere c'è uno dei primi nidi pubblici della città. Fu costruito al centro della grande piazza, tra il 1958 e il 1960, grazie alla donazione dell'imprenditore teatrale Luigi Biondo. Fu inaugurato nel 1960 e donato all'O.N.M.I⁸. Dal 1977 è, infatti, gestito dal Comune. Nello stesso edificio c'erano il nido e un consultorio. È stato chiuso più volte: negli ultimi 62 anni è rimasto chiuso per 25 anni in totale.

Dalle storie di vita delle donne, raccolte da un'assistente sociale che ho intervistato nel mio lavoro sul campo, la chiusura più recente, nel 2007, è considerata - ancora adesso, dopo 15 anni - una ferita profonda, qualcosa di inaspettato, qualcosa di rubato, senza alcun motivo o spiegazioni. Il nido è stato temporaneamente chiuso per una perdita d'acqua. Ma non ha mai riaperto.

Nell'ultimo decennio c'è stato un complesso percorso di trasformazione a Danisinni. Pur non potendo condividere tutti gli aspetti del processo in questo contributo, ritengo rilevante che lo sforzo maggiore dell'impegno comunitario è stato concentrato, sin dall'inizio, sulla riapertura del nido, da anni intitolato a Giuliano e Lavinia Galante. Un gruppo di donne ha scritto una lettera pubblica, consegnata all'Assessore ai servizi sociali. A gennaio 2020 nasce l'ATS "Pa' Maternità" ("Per la maternità", dall'espressione dialettale usata per chiamare l'edificio). È stata fatta una raccolta fondi per ottenere un progetto tecnico

⁸ Opera Nazionale Maternità e Infanzia, l'ente parastatale 0-3 nato durante il governo fascista e soppresso nel 1975, che aveva l'obiettivo di contrastare gli alti tassi di mortalità infantile e sostenere le madri in povertà nelle cure dei figli al di sotto dei 3 anni.

per ristrutturare l'edificio (c'era infatti un fondo regionale per avviare i lavori edilizi, ma che non prevedeva fondi per il progetto tecnico obbligatorio). Infine, un piccolo gruppo di persone, composto da residenti, il responsabile di un centro aggregativo, il parroco del quartiere e un'assistente sociale, si è recato alla riunione del consiglio comunale durante la quale il progetto definitivo sarebbe stato approvato o bocciato. La loro presenza è stata efficace per vedere approvato il progetto: durante la stessa riunione, gli altri due progetti presentati per riaprire altri due nidi sono stati respinti. I lavori di ristrutturazione sono iniziati ufficialmente nel settembre 2022.

E proprio in questo momento, un gruppo di donne sta lavorando alla realizzazione di piastrelle di ceramica da posizionare sulle pareti del nido. Le frasi sono state scelte durante la lettura collettiva di alcuni capitoli del libro *Tutto sull'amore* di bell hooks. Un gesto che riflette una riappropriazione dal basso, iniziata ancor prima della riapertura istituzionale. A conferma del fatto che un cambiamento non può essere attivato dall'esterno, ma nemmeno si può cambiare solo dall'interno: ci vuole un'attivazione plurale, un concorrere di aspirazioni e di energie diverse, una volontà che si nutre di ruoli e responsabilità, ma anche di competenze e saperi eterogenei.

Aperture e spostamenti

La seconda esperienza che riporto è quella relativa ad una specifica formazione in servizio vissuta da educatori ed educatrici dei nidi e considerata dal 100% dei professionisti intervistati, in quel periodo in servizio a Palermo, come l'esperienza più significativa del loro sviluppo professionale. Questo secondo esempio che emerge dalla dimensione interpretativa mostra l'identità pedagogica e lo sviluppo professionale come un processo individuale e collettivo molto articolato, influenzato da diversi livelli, soggetti e fattori, con ricadute effettive nella quotidianità interna dei servizi.

Nella seconda metà degli anni '80, in seguito alla *Primavera di Palermo*, caratterizzata da diversi cambiamenti politici, una società civile attiva e un fiorente periodo culturale, l'educazione della prima infanzia fu individuata come uno dei simboli dell'amministrazione locale. Dal 1971, anno in cui è stata emanata la legge nazionale dei nidi, solo nel 1989 fu attivato il primo nido nel comune di Palermo (località Pallavicino). Nel 1989, per volontà dell'Assessore Marina Marconi, vennero inaugurati altri 11 nidi in pochi mesi. Ciò fu reso possibile perché l'intenzione politica colse come opportunità la presenza di numerosi edifici che erano abbandonati da anni, dopo un lungo periodo di costruzione, con molte sospensioni e ritardi, in cui la volontà era quella di contribuire all'espansione edilizia, ma non di offrire servizi pubblici.

Dal 1993 al 2000 venne rieletto sindaco Leoluca Orlando, leader politico della Primavera palermitana. Nel 1993 Alessandra Siragusa diventò Assessore alla Scuola e puntò il suo impegno non solo ad aprire nuovi nidi, ma anche ad emancipare i servizi 0-3 dalla loro esclusiva missione assistenziale, per considerarli, per la prima volta in quel contesto, servizi educativi a pieno titolo. La formazione professionale fu individuata come elemento chiave in questo processo. Tra il 1996 e il 1998 venne realizzato un gemellaggio tra Palermo e Pistoia. La progettazione di questo programma di sviluppo professionale si concentrò sull'apprendimento tra pari tra professionisti: nella prima fase, 6 visite di studio di una settimana con osservazione sul campo e laboratori tematici a Pistoia furono un'opportunità per le educatrici di Palermo di conoscere meglio l'identità pedagogica e le pratiche delle colleghe; nella seconda fase, una visita di studio di una settimana delle educatrici pistoiesi diventò un'altra effettiva e significativa opportunità di mutuo vantaggio: le educatrici di Pistoia presentarono e discussero la loro pratica con colleghe che lavoravano in un contesto molto diverso.

Inoltre, fino al 1999, Donatella Giovannini, che era la responsabile dei nidi di Pistoia, ha continuato a dare supporto pedagogico al

personale educativo siciliano, con molte visite nei servizi di Palermo e molti incontri di supervisione.

Questa esperienza culminò nel 2000, quando si è tenuto a Palermo il Convegno Nazionale dell'Associazione *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*, fondata da Loris Malaguzzi nel 1980. Più di 1000 partecipanti provenivano da diverse regioni italiane.

Sebbene non totalmente condivisa, frammentaria e nutrita il più delle volte dalle educatrici, non coordinata dal punto di vista pedagogico, l'identità pedagogica dei nidi a Palermo è profondamente radicata in questo gemellaggio. Il suo valore non risiede solo in quell'avvenimento storico. Il percorso è stato come un sasso lanciato in uno stagno, le onde si muovono ancora. Quasi tutte le storie professionali raccolte sono caratterizzate dagli effetti trasformativi di questa formazione: alcune educatrici sono state mosse dalla necessità di avere una laurea, di avere la possibilità di riflettere, di conoscere le teorie sullo sviluppo del bambino o la didattica; alcune di loro hanno iniziato a viaggiare, visitando altri servizi educativi 0-6 in giro per l'Italia; alcune di loro hanno aderito all'associazione *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*, fino a formare un gruppo ufficiale regionale. Non solo. Il percorso delineato raccoglie la complessità del sapere professionale, che non è mai solo un sapere individuale, ma è radicato nelle aspettative e nelle prospettive del contesto sociale, nella visione politica emergente e nei mandati che, in questo caso, le professioniste dell'educazione ricevono e di cui sono investite. Un quadro altamente complesso, mai immobile, sempre parziale, denso da un punto di vista non solo pedagogico, ma anche storico e sociale. Una lente attraverso cui osservare il contesto e comprenderne categorie culturali e tratti di epistemologia sociale.

Per una pedagogia perturbabile

“I fondamenti e i metodi di una progettualità educativa peda-

gologicamente fondata, ancor più che in passato, rischiano di divenire ostaggio di una logica della pronta risoluzione e i saperi e le competenze pedagogiche di rimanere costretti entro paradigmi ad essi estranei.” (Tomarchio e Ulivieri, 2015, p.7). Nel lavoro di ricerca pedagogica, e non solo nell’ambito della pedagogia sociale, il carattere militante “è intrinseco, marca e contrassegna il versante delle prassi trasformative per sviluppare, ininterrottamente verificare e mettere a punto al proprio interno, un ordine di rapporti tra pensiero riflessivo e potere operativo” (Tomarchio, 2015, p.26). Così come è, o si intende dovrebbe essere, la professione educativa *in toto*.

La dimensione impegnata della ricerca esalta la possibilità di identificare diverse forme di vita, diverse storie locali, l’organizzazione di una pratica sperimentale collettiva dal basso e una moltitudine di prospettive. Nel dialogo tra dati e storie, tra misurazioni e memorie, così assimilabili nel loro essere imprecisi e parziali, senza possibilità di risoluzione definitiva, una ricerca critica e aperta può essere una chiave di lettura di accadimenti e cornici, di processi e prodotti.

Una narrazione conservatrice considera “le persone che vivono in povertà [...] come ‘danneggiate’. [...] Altri (ricercatori, *N.d.A.*) sostengono che l’attuale narrativa conservatrice è rappresentata da spiegazioni a livello individuale della povertà incentrate su: struttura familiare, dipendenza dal welfare e capitale umano” (Krumer-Nevo e Benjamin, 2010). Se il discorso dominante costruisce le diverse forme di marginalità esclusivamente nei termini della loro vulnerabilità (che siano poveri, abitanti dei Sud, bambini, lavoratori precari), l’equazione che richiama alle buone intenzioni e seduce nella sua semplicità è: “‘early intervention’ + ‘quality’ = increased ‘human capital’ + national success (or at least survival) in a cut-throat global economy. Invest early and invest smartly and we will all live happily ever after in a world of more of the same – only more so.” (Moss, 2014, p.3).

Quale tipo di paradigma pedagogico è plasmato da un discorso dominante come questo? Assume le sembianze di una *pedagogia profetica e imperturbabile* (Malaguzzi, 1996) che sa tutto in anticipo e

non ha una sola incertezza, di una *pedagogia del facile, dell'accessibile, del minimo sforzo* (Bertin, 1969, p.15). Un discorso dominante, una narrazione conservatrice della povertà e una pedagogia imperturbabile sono profondamente interconnessi. Come ricercatrice, un profondo impegno è quello di sostare proprio nell'incertezza e nell'imprevedibilità del processo di ricerca stessa, mettendo in dubbio le categorie, cogliendone le sfumature, evitando ogni apriorismo. Nella pratica, risulta fondamentale situando sempre l'esperienza e la voce individuale all'interno sia dei contesti materiali e discorsivi, sia delle politiche e pratiche istituzionali (Krumer-Nevo e Benjamin, 2010).

Il discorso alternativo, così come emerge dalle esperienze riportate, parlano di una storia “di democrazia, sperimentazione e potenzialità” (Moss, 2014), presente in ogni città, periferia, scuola, isola, borgo. Senza dimenticare la necessità di una dimensione normativa, necessaria alla convivenza umana, è altrettanto importante fornire le condizioni necessarie per la diversità e la sperimentazione di idee, progetti e pratiche nei servizi stessi: dal riconoscimento di una costellazione di storie locali possono generarsi ulteriori immaginari e progettualità esistenziali, con persone che lavorano su una varietà di progetti ispirati da idee, desideri e circostanze diverse. Il paradigma del discorso può essere modificato quando “anziché parlare della necessità di cambiare le persone in povertà”, parafrasando ancora una volta l'analisi critica di Krumer-Nevo sugli operatori sociali, si parla “di vicinanza [...]. Suggesto di parlare del nostro impegno e coinvolgimento, di attenzione e solidarietà” (op.cit., p. 76). Le stesse regole valgono anche per chi si impegna nella ricerca scientifica ed educativa.

Riferimenti bibliografici

AA.VV., *Povertà educativa. Quali risposte?*, in “Scholé. Rivista di educazione e studi culturali”, LVIII (2), numero monografico, Morcelliana, Brescia 2020.

Bertin G.M, *Società in trasformazione e vita educativa*, La Nuova Italia, Firenze 1969.

Cerea S., Giannone M., Salvati A., Saruis T., *I dilemmi dell'investimento sociale nelle politiche per l'infanzia*, in U. Ascoli, C. Ranci, G.B. Sgritta, (a cura di), *Investire nel sociale. La difficile innovazione del welfare italiano*, il Mulino, Bologna 2016.

Deneulin S., Shahani L. (a cura di), *An Introduction to the Human Development and Capability Approach*, Earthscan, London, 2009.

Di Profio L. (a cura di), *Povert  educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*, Mimesis, Sesto San Giovanni (MI) 2020.

Gramigna A., Righetti M., *Pedagogia solidale. La formazione nell'emarginazione*, Unicopli, Milano 2006.

Heckman J., *Giving kids a fair chance*, The MIT Press, Cambridge, MA 2013.

Honneth A., *Invisibility: on the epistemology of 'recognition'*, in "Aristotelian Society-Supplementary Volume", 75(1), 2003, pp.111-126.

Houston S., Montgomery, L., *Reflecting critically on contemporary social pathologies: social work and the 'good life'*, in "Critical and Radical Social Work", 5(2), 2017, pp. 181-196.

Krumer-Nevo M., *Speranza radicale: Lavoro sociale e povertà*, Erickson, Trento 2020.

Krumer-Nevo M., Benjamin, O., *Critical Poverty Knowledge. Contesting Othering and Social Distancing*, in "Current Sociology", 58 (5), 2010, pp. 1–22.

Lareau A., *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life, With an Update a Decade Later*, University of California Press, Oakland CA 2011.

Malaguzzi L., *I cento linguaggi dei bambini. Catalogo della Mostra*, Reggio Children, Reggio Emilia 1996.

Moroni S., Curti S., Fornari E., *Sociologia della povert  educativa. Concetti, metodi, politiche e pratiche*, Meltemi, Milano 2022.

Missaglia D., *La retorica della “povertà educativa”, il conflitto che avanza e le nostre responsabilità*, 7 giugno 2022, <https://www.proteofaresapere.it/news/notizie/retorica-poverta-educativa-conflitto-avanza-responsabilita-dario-missaglia-presidente-nazionale-proteo-sapere>

Moss P., *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education. A story of democracy, experimentation and potentiality*, Routledge, London-New York 2014.

Moss P., *Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism*, in “Journal of Pedagogy”, 8 (1), 2017, pp. 11-32.

Nussbaum M., *Creare capacità*, Il Mulino, Bologna 2012

Raimo C., *Liberiamo la scuola dalla retorica*, in “L’Essenziale”, 6 ottobre 2022, <https://www.essenziale.it/notizie/christian-raimo/2022/10/06/dispersione-scolastica-poverta-educativa>

Raimo C., Corsini C., *Il problema della bufala sui ragazzi che non sanno comprendere un testo*, in “Domani”, 21 maggio 2022, <https://www.editorialedomani.it/idee/cultura/rapporto-studenti-comprensione-testo-raimo-ysuu1r2t>

Save the Children, *La lampada di Aladino*, 2014, <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino>

Save the Children, *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, 2018, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>

Schultz T., *Investment in human capital*, in “The American Economic Review”, 51(1), 1961, pp. 1-17.

Schultz T., *The economic value of education*, Columbia University Press, New York 1963.

Sen A., *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano 2000.

Sen A., *L’idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2010.

Sottocorno M., *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, Guerini e Associati, Milano 2022.

Tomarchio M., Ulivieri S., *Frontiere culturali e terreno d’impe-*

gno di una pedagogia militante, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Edizioni ETS, Pisa 2015, p. 7.

Tomarchio M., *Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Edizioni ETS, Pisa 2015, pp. 25-36.

L'autrice

MAURA TRIPI è attualmente dottoranda presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania. Fa parte del Movimento di Cooperazione Educativa da oltre 15 anni, fa parte della segreteria nazionale MCE, è delegata del gruppo Sicilia e membro del gruppo nazionale Zerosei. Nel 2008 ha co-fondato a Palermo il Centro educativo interculturale Casa officina (www.casaofficina.it), in cui si sperimentano le tecniche Freinet e l'educazione cooperativa con bambini, giovani e adulti. È membro della Comunità di ricerca della rivista "Educazione Aperta". I suoi principali interessi di ricerca vertono sulla pedagogia dell'infanzia, sulla povertà educativa e sulla pedagogia interculturale.

Le funzioni politiche dei docenti e dei virtual learning environments nella didattica partecipata universitaria on-line

The political functions of teachers and virtual learning environments in participatory online university teaching

FIORELLA VINCI

With the experimentation in numerous university courses of virtual educational environments, the recent pandemic reactivates the sociological debate around the democratization of university education. The inclusiveness offered by online courses does not indicate by itself and automatically an advance in the process of democratization of university education. Rather, it seems to contribute to a redefinition of the problem. Placing itself in the wake of pragmatic-cognitive sociology and following an action-research method, this contribution analyzes an experimental teaching practice, the thematic on-line workshop, conducted, in the academic year 2020-2021, at an Italian telematic university to understand which social participation mechanisms are activated and thanks to which professional functions.

The analysis highlights the "political function" that the teacher and the virtual learning environment share in validating democratic ways of thinking and acting within the workshop.

Keywords: University Education and Democracy, Democratic Teaching Practices.

F. Vinci, *Le funzioni politiche dei docenti e dei virtual learning environments nella didattica partecipata universitaria on-line*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 13/2023.

DOI: 10.5281/zenodo.8150458

Introduzione

La recente pandemia da Covid 19, con la sperimentazione in numerosi corsi universitari di ambienti didattici virtuali (Ramella e Rostan, 2020; Gambardella *et al.*, 2020) porta al centro della riflessione sociologica la possibilità dei corsi universitari on-line di accrescere la partecipazione della popolazione alla formazione universitaria. L'inclusività dei corsi universitari on-line, la loro possibilità di promuovere la frequenza di studenti che altrimenti sarebbero esclusi, per esempio per ragioni economiche, non sembra però indicare, da sola e automaticamente, un avanzamento nel processo di democratizzazione dell'istruzione universitaria (Papacharissi, 2010; Luppi *et al.*, 2020; Pompili e Viteritti, 2020).

Agli inizi degli anni '70, Boudon in *l'Inégalité des chances* (1973), contestava il determinismo presente nelle analisi dei meccanismi di riproduzione della stratificazione sociale di cui il sistema scolastico e universitario erano parte integrante (Bourdieu e Passeron, 1964). Secondo il sociologo francese, non erano solo le condizioni di partenza, i diversi "capitali" di cui gli studenti disponevano a tratteggiare il loro successo scolastico e a garantire la loro futura mobilità sociale, quanto la combinazione dinamica tra una pluralità di fattori. Tra questi ultimi, la motivazione degli attori coinvolti nei processi di formazione e le dinamiche sociali attivate durante il processo di apprendimento costituivano un campo di analisi privilegiato. A distanza di cinquant'anni, la tesi di Boudon appare ancora feconda e invita a esplorare le condizioni istituzionali e professionali che contribuiscono alla forma democratica dell'istruzione superiore.

Situandosi nel solco della sociologia pragmatico-cognitiva, questo

contributo analizza con il metodo della ricerca-azione (Tarsia, 2020) una pratica didattica sperimentale, il workshop tematico on-line, condotta, nell'anno accademico 2020-2021 presso un'università telematica italiana con lo scopo di comprendere quali meccanismi di partecipazione sociale si attivano e quali funzioni professionali e tecniche li alimentano.

La presentazione dello studio è articolata in tre parti. La prima è dedicata alla comprensione dell'apporto teorico che la sociologia pragmatico-cognitiva può offrire alla comprensione delle forme democratiche che, in un contesto specifico come quello telematico, può assumere il lavoro professionale accademico. La seconda parte è invece dedicata all'analisi del metodo di ricerca utilizzato per studiare il workshop tematico on line e all'analisi dei meccanismi di partecipazione sociale attivati durante la sua realizzazione. Mentre, infine, la terza parte è riservata a una riflessione sui significati politici emergenti dall'esperienza didattica analizzata.

L'apporto della sociologia pragmatico-cognitiva

La tesi che Boudon espone in *L'inégalité des chances* appare ancora attuale per una molteplicità di cause. Come alcuni commentatori del volume colsero subito (Lautman e Rolle, 1975), l'innovazione in esso contenuta non si limita a proporre una visione politica alternativa allo strutturalismo di matrice marxista, ma veicola un potenziale esplicativo straordinario connesso alla scoperta delle molteplici forme con cui i diversi fattori causali possono, combinandosi differenzialmente, trasformarsi in *chances* di uguaglianza sociale¹. La tesi boudoniana muove da una teoria della giustizia sociale non meramente

¹ Per un'analisi approfondita della tesi di R. Boudon sull'*Inégalité des chances* si rinvia a Boudon, Bulle e Cherkaoui, 2001.

distributiva e dall'intenzione epistemologica di dare un primato analitico alla trama dell'intersoggettività sociale². In una simile prospettiva di ricerca, sono soprattutto le interdipendenze tra i diversi contesti educativi e le loro reciproche legittimazioni a divenire significative, a costituire, nel corso del tempo, le strutture di opportunità idonee a promuovere non solo il successo scolastico degli individui, ma più generalmente la loro mobilità sociale.

La ricostruzione "dell'operazione sociologica" compiuta dal Boudon in *l'Inégalité des chances* è per noi, ancora oggi, importante soprattutto poiché in essa è possibile cogliere gli elementi essenziali della tradizione sociologica pragmatico-cognitiva. Sulle orme di Berger e Luckmann (1966) e riprendendo il pensiero di Dewey (1938), Boudon afferma la rilevanza sociologica dell'esperienza educativa in quanto esperienza sociale.

Costituire l'esperienza educativa come oggetto privilegiato della ricerca sociologica significa dare importanza alla sua imprescindibile dimensione sociale e al suo connesso carattere trasformativo. Nella prospettiva della ricerca qui proposta significa esplorare nel corso di un'attività didattica le funzioni costitutive che l'intersoggettività svolge nella genesi e nella giustificazione collettiva di quella che si potrebbe definire una *mentalità democratica*. Come insegnatoci da Mead (1934), le interazioni che gli individui vivono sono sempre interazioni simboliche regolative del loro rapporto con la realtà e funzionali a istituire al contempo le loro soggettività e gli ambienti sociali in cui essi vivono. Rispetto a questo approccio, le morfologie democratiche delle società non costituiscono settori specifici della realtà, ma, al contrario, partecipano alla co-strutturazione dei molteplici mondi vitali in cui gli individui interagiscono. Conseguente-

² Si ricordi che nel 1971 J. Rawls pubblica *A Theory of Justice* e che R. Boudon avvierà, sin dagli anni immediatamente successivi alla pubblicazione del volume, un'analisi critica della teoria di Rawls. Per una sintesi della critica che Boudon rivolge a Rawls si rinvia a Boudon, 1975, pp. 193-221.

mente, il nesso tra università e democrazia non è un nesso tra settori e temporalità distinte della realtà, non è un rapporto tra un prima e un dopo o tra una forma educativa e una forma politica della realtà, ma è un rapporto costitutivo dell'esperienza formativa universitaria considerata deweyanamente come forma di vita (Dewey, 1916). L'esperienza educativa universitaria non è analizzabile, dunque, semplicemente come un'esperienza che predispone gli studenti alla condivisione di una mentalità democratica, ma appare *in sé* un'esperienza democratica. La valorizzazione della dimensione democratica dell'esperienza educativa decostruisce implicitamente l'orientamento teleologico dell'apprendimento, mette in questione i contenuti e soprattutto i fini dell'apprendimento, l'aprioristica costruzione sociale di una condizione democratica degli individui, conferendo, invece, centralità analitica agli ambienti formativi e al loro potenziale trasformativo. In questa prospettiva, gli ambienti formativi divengono vivi, nel senso di abitati da persone concrete e, soprattutto, appaiono nella loro ontogenetica dimensione sociale. Una simile riconfigurazione dell'esperienza educativa suscita la seguente domanda: quando un ambiente universitario e, particolarmente, un ambiente universitario telematico si trasforma in un ambiente democratico? Quali condizioni professionali e istituzionali promuovono una simile trasformazione? Muovendo dalla significatività relazionale dell'esperienza educativa si potrebbe ipotizzare che la determinazione democratica dell'esperienza educativa si ha quando i soggetti coinvolti nel processo educativo, o alcuni di loro, *ex-periscono* un modo altro di trasmettere il proprio sapere. Questa innovazione, come l'etimologia del termine *ex-perire* suggerisce³, si realizza quando i soggetti si *ex-pongono* all'Altro considerando la parità ontologica dell'Altro, quando si dispongono a valorizzare la pretesa di centralità dell'Altro come una pretesa condivisa, che accomuna, che crea nuove possibilità di comunicazione e nuove ridefinizioni dei temi di studio.

³ Per una recente analisi sociologica del termine *ex-perire* si rimanda a Giaccardi e Magatti, 2020.

Una simile situazione, che configura quella che si potrebbe definire un'atmosfera democratica, de-istituisce il soggetto (sia esso docente che studente) nella sua preesistenza ontologica alla relazione educativa e ricerca nuove soggettivazioni fondate sulla possibilità che tutti i partecipanti al corso, accedendo e partecipando alla co-costruzione del sapere in forme simili, diano nuovi significati al loro stare insieme, legittimino modi di fare e di pensare democratici. Dal punto di vista della ricerca, questa situazione necessita però, più che di essere verificata, di essere esplorata nelle sue modalità realizzative. Quali forme di apprendimento e, più particolarmente, quali meccanismi comunicativi si rivelano particolarmente idonei a suscitare, all'interno di un corso universitario, un'atmosfera democratica? E in un contesto accademico telematico, il *virtual learning environment* quali funzioni gioca in un simile processo?

Il paragrafo successivo sarà dedicato a delineare un metodo di ricerca coerente con l'approccio pragmatico-cognitivo appena descritto e all'analisi di un workshop tematico, una pratica didattica sperimentale realizzata in un'università telematica italiana durante l'anno accademico 2020-2021.

La ricerca-azione applicata all'analisi di un workshop telematico

Dal punto di vista della ricerca sociologica applicata alla didattica, l'anno accademico 2020-2021 appare particolarmente fecondo. Durante questo anno, infatti, a causa dell'emergenza pandemica, in tutte le università, incluse quelle telematiche, si realizzano forme e tecniche di apprendimento sperimentali idonee a trasformare corsi, fino a quel momento erogati in presenza, in corsi erogati a distanza. Questa trasformazione suscita numerose analisi e crea nuovi e stimolanti campi di ricerca. La trasformazione telematica investe anche il workshop

sull'integrazione degli alunni stranieri a scuola, erogato in presenza presso l'università telematica eCampus e trasformato nel maggio 2020 in un workshop interamente telematico. Al momento della sua trasformazione telematica, il workshop sull'integrazione degli alunni stranieri è un'attività didattica sperimentale, comparabile a un seminario intensivo in presenza della durata di un'intera giornata (otto ore).

Nella cornice della sperimentazione didattica nella quale il workshop tematico è già inserito, nel maggio 2020, la sua trasformazione telematica accentua straordinariamente il carattere sperimentale della sua iniziale progettazione, fino a suscitare, nei docenti e negli studenti in esso coinvolti, una sua nuova istituzionalizzazione nascente dalla possibilità di trasformare l'esperienza didattica telematica, relativa alla sua nuova erogazione, in uno specifico campo di ricerca sociale. L'analisi del caso sembra delineare una situazione di ricerca emergente, nella quale la ricerca sembra andare incontro al ricercatore, imporsi alla sua attenzione e alla sua analisi. La straordinarietà della situazione, la necessità di trasformare in telematico un seminario di un'intera giornata, in un momento storico nel quale l'incertezza investe ogni ambito sociale e nel quale l'aula virtuale sembra per un verso un porto sicuro e, per l'altro, un luogo nel quale il desiderio collettivo di ritorno alla normalità prende forma, delinea un campo di ricerca specifico e molto interessante.

La ricerca-azione, proprio per la possibilità che i soggetti coinvolti interpretino, anche nello stesso momento, ruoli differenti, delinea una situazione didattica e di ricerca riflessiva (Mortari, 2008), nella quale le attitudini e le pratiche didattiche e di ricerca, anziché presentarsi come separate, si contaminano reciprocamente in un meccanismo di co-partecipazione metodologica (Tarsia, 2020). In una simile condizione riflessiva, l'attività didattica del docente è inframmezzata da momenti di osservazione partecipante, nei quali il docente utilizza tecniche diffuse nella ricerca etnografica (egli infatti annota interventi, reazioni, impressioni sue e dei partecipanti su quanto accade nel gruppo classe), mentre l'attività di ricerca è contaminata dall'attività didattica attin-

gendo in quest'ultima idee per la formulazione delle ipotesi di ricerca, ma anche elementi per il loro continuo aggiustamento e per la loro contestuale verifica.

In particolare, il docente annota in un diario di campo, nel corso dell'attività didattica, non solo la frequenza dei propri interventi e di quelli degli studenti e dei tutor, quanto il loro stile. Inoltre, il docente registra gli interventi verbali degli allievi e raccoglie gli eventuali testi che liberamente, nei giorni successivi al seminario, alcuni studenti inviano al docente, riferendo in essi le loro interpretazioni dell'esperienza educativa vissuta. Le note del docente, le registrazioni audio degli interventi degli studenti e i commenti scritti dagli studenti costituiscono i materiali di studio della ricerca. L'analisi di questi materiali, dopo la conduzione nell'intero anno accademico di otto workshop che coinvolgono complessivamente settanta studenti, consente al docente-ricercatore l'identificazione dei seguenti quadri analitici:

- la problematizzazione;
- la partecipazione;
- la progettazione.

Questi quadri, coincidenti con le diverse e successive fasi del seminario, appaiono interessanti per il loro potenziale analitico; come se la loro analisi consentisse di scavare all'interno e tra le pratiche didattiche e di scoprire i meccanismi cognitivi e normativi che maggiormente trasformano l'esperienza educativa del workshop telematico in un'esperienza politica e, in particolare, in apprendimenti condivisi di modi di pensare e di agire democratici.

Dal tema del seminario alla sua problematizzazione

La prima fase dello schema pragmatico di didattica e di ricerca emergente dall'analisi è la problematizzazione del tema del seminario. È questa una fase in cui i partecipanti al workshop, includendo

tra essi anche il docente, iniziano a conoscersi reciprocamente, in cui l'interesse personale per il tema, annidato nelle biografie dei diversi partecipanti, inizia a trasformarsi in interesse comune. In questa fase le caratteristiche tecniche del *virtual learning environment* sono fondamentali, la qualità della connessione di tutti i partecipanti, le qualità video e audio delle partecipazioni, la facilità nelle condivisioni del video appaiono elementi che condizionano in maniera determinante la strutturazione dell'esperienza educativa. Come compreso da Ranieri e Manca (2013), le innovazioni tecnologiche che strutturano un ambiente di apprendimento digitale non solo svolgono una funzione di regolazione della partecipazione, ma la modellano, conferendo ad essa una forma maggiormente orizzontale, portando alla luce conoscenze informali e generando modi condivisi di formazione del sapere. Durante la fase della problematizzazione, il tutor d'aula e il docente devono essere in grado di fornire istruzioni tecniche relative alla partecipazione telematica al workshop, ma devono anche, sin da subito, promuovere l'autonomia degli studenti, la loro possibilità di integrare l'uso di una pluralità di risorse tecnologiche e di aiutarci reciprocamente nella soluzione di possibili problemi tecnici. La problematizzazione, intesa come condivisione non di un problema sociale, ma della relazione dei partecipanti con quel problema, definisce una situazione di co-ricerca, l'emergenza di una comunità che si configura innanzitutto come una comunità di ricerca (Stenbom, 2018).

La sfida della partecipazione in un virtual learning environment

Durante la problematizzazione, il docente e il *virtual learning environment* appaiono alleati nella definizione di un ambiente didattico democratico. Il docente deve non tanto riuscire a promuovere

la partecipazione di tutti gli studenti, quanto far emergere il valore della partecipazione di ciascuno nella definizione-comprensione collettiva del problema trattato. A questo fine, il docente è impegnato nella scoperta del carattere personale delle diverse partecipazioni e nella promozione di consegne individuali finalizzate a rappresentare e comunicare, anche attraverso la creazione e l'utilizzo integrato di risorse e contenuti multimediali, per esempio immagini, audio e video, il contributo di ciascuno alla definizione del problema. La promozione della partecipazione sociale in un workshop telematico non è scontata, le abilità tecniche degli studenti sono differenti e le diverse abilità possono facilmente tradursi in ostacoli e scoraggiare la partecipazione. Nel meccanismo di valorizzazione della partecipazione degli studenti, il *virtual learning environment (vle)* deve consentire a tutti gli studenti *performances* adeguate, ossia la ricerca e la condivisione veloce e di qualità di contenuti multimediali. Il *virtual learning environment*, nell'esperienza educativa telematica, si configura non solo come un'infrastruttura mediale e uno spazio agito ma come un corpo esso stesso, una struttura che con le sue caratteristiche può contribuire ad accrescere le possibilità di partecipazione degli attori coinvolti nel processo educativo. Ciò che tuttavia è importante considerare è il fatto che le caratteristiche tecniche del *vle* si configurano come delle *potenzialità*, ossia come delle possibilità inserite in un più ampio e complesso processo di attivazione sociale. In realtà, la fase della problematizzazione, in quanto fase di innesto del problema posto dal seminario in un processo di conoscenza reciproca, è una fase che prepara un'attitudine partecipativa specifica, la ricerca di una partecipazione personale significativa rispetto al gruppo e rispetto al problema trattato. In un contesto telematico, i docenti e i tutor d'aula hanno la funzione di far conoscere le possibilità del *vle* e, in qualche modo di *addomesticarlo*, di facilitarne l'uso e di diffondere tra i partecipanti uno spirito di mutuo aiuto, ma non solo. I docenti legittimano collettivamente una forma significativa di partecipazione sociale: una forma attenta agli altri. Nel corso dell'esperienza educa-

tiva, un docente che illustra le potenzialità del *vle*, che mostra come il *vle* consenta l'archiviazione di contenuti mediali condivisi e all'occorrenza la loro ripresa, che dà evidenza alle chat tra i partecipanti, che sottolinea nell'ambito delle chat parole chiave ricorrenti, che indica attività ipertestuali quali per esempio l'attivazione di link condivisi, che invita uno studente a mostrare a tutta la classe come è riuscito a postare un messaggio o un video, trasforma un ambiente didattico virtuale in luogo educativo partecipativo (Parola e Ranieri, 2011), ossia un luogo in cui tutti possono trovare *chances* di partecipazione simili al processo di apprendimento. Affinché quest'ultimo meccanismo si attivi, il lavoro di presentazione-mediazione che il docente fa del *vle* deve essere concepito come un lavoro sociale istituyente, come un lavoro che tende alla scoperta-valorizzazione del contributo di tutti, un lavoro che si fa esso stesso struttura logica e normativa finalizzata a mettere ciascuno nelle condizioni di scoprire il proprio valore, le potenzialità degli strumenti tecnologici come mezzi per esprimere il proprio contributo alla definizione del problema e per sperimentare la gioia della partecipazione a un lavoro collettivo.

La dimensione politica dell'esperienza: co-progettare insieme

La terza e ultima fase del workshop, coincidente temporalmente con le ore pomeridiane dell'attività didattica, è quella della progettazione. Agli studenti che partecipano al workshop è richiesta l'ideazione e l'elaborazione di un progetto di integrazione degli alunni stranieri a scuola. Il gruppo deve conseguentemente identificare un contesto nel quale elaborare il proprio progetto, deve ricostruire le caratteristiche territoriali e istituzionali del problema in quel contesto, deve condividere possibili soluzioni, definendo gli attori istituzionali da coinvolgere, le attività da svolgere, le risorse finanziarie da

utilizzare. Al termine dell'attività di progettazione, i vari componenti del gruppo presentano all'intera classe il progetto ideato. Dal punto di vista didattico, la fase della progettazione svolge la funzione della rielaborazione critica e personale dei contenuti appresi durante le fasi precedenti. Dal punto di vista della ricerca, consente al ricercatore di scoprire i modi di pensare e le pratiche che il gruppo condivide. La specificità della consegna didattica, ossia la richiesta di un'attività di *cooperative learning* finalizzata alla simulazione di un intervento progettuale concreto, promuove all'interno del gruppo un definito stile creativo, non solo attento alla partecipazione di tutti, ma basato su una sorta di gioco di *empowerment* reciproco. Nella dinamica sociale interna ai gruppi progettuali si osserva come ogni studente voglia dimostrare al gruppo di poter apportare al gioco cooperativo un contributo importante, ma al tempo stesso, come sia impegnato in un lavoro di ascolto e di considerazione delle idee altrui. Il lavoro di co-progettazione si struttura non solo e non tanto come un lavoro creativo, quanto come un *travail social* nel senso durkheimiano del termine, come un lavoro di rifrazione e riflessione reciproca dei significati attribuiti ai problemi e alle soluzioni modellato dalla tessitura di un'*idéalisation commune* (Durkheim, 1893). Quest'ultima più che come un obiettivo di integrazione sociale esterno rispetto ai partecipanti al seminario, si realizza attraverso condivisioni di esperienze e idee, attraverso l'esplicitazione di saperi taciti. In simili meccanismi comunicativi, la costruzione della co-progettazione nasce da pratiche non solo di ascolto ma di considerazione reciproca, come se solo dalla considerazione reciproca, dalla consapevolezza nei diversi partecipanti del valore dell'apporto di ciascuno potesse derivare l'ideazione di un buon progetto. In questo contesto, *l'attenzione reciproca* si nutre di significati affettivi e normativi, essa è alimentata dal bisogno non solo dell'idea originale dell'altro, ma dal bisogno della sua prossimità, assume la forma di un'accoglienza, di un pensiero collettivo che si sviluppa nell'orizzontalità e che nasce dal desiderio contestuale di essere accolti e di dare accoglienza all'Altro. L'accezione ermeneutica

dell'accoglienza, ossia la possibilità di pensare l'accoglienza dell'Altro nella cornice della costituzione del sé⁴⁴, assume, nella fenomenologia dei progetti ideati dagli studenti dei workshop, modi espressivi specifici e ricorrenti, modi che hanno nell'arte, e particolarmente in testi poetici, in dipinti, in brani musicali, nell'ideazione di attività teatrali le loro forme espressive elettive.

La fase della presentazione del progetto all'intera classe seminariale partecipa alla trasformazione democratica dell'esperienza educativa. La presentazione non è un momento in cui gli studenti, che a turno presentano una parte del progetto, mostrano le loro capacità, non è più un momento individuale, è il momento del gruppo come entità collettiva e in quanto tale è fondamentalmente un momento corale, in cui rafforzare reciprocamente le argomentazioni delle soluzioni progettuali adottate e in cui mostrare più che la bontà del progetto, la sua bellezza.

Le funzioni politiche del docente

I quadri analitici delineati, rivelando la logica e le pratiche sociali che strutturano il gruppo, portano alla luce i comportamenti del docente nel trasformare, in un contesto telematico, l'esperienza didattica in un'esperienza democratica. L'analisi rivela innanzitutto nel docente un'attitudine didattica specifica, la scelta di uno schema didattico che predilige la formazione orizzontale e co-partecipata del sapere alla sua trasmissione verticale. Questa attitudine porta immediatamente in primo piano i partecipanti e la situazione esperienziale che si condivide, moltiplica i fuochi dell'azione didattica, consente di illuminare l'intera scena e fondamentalmente trasforma l'azione didattica del docente in un agire didattico co-partecipato,

⁴ Per una ricostruzione multifocale di questa prospettiva si rinvia a Levinas, Marcel e Ricoeur, 2008.

alimentato dalle relazioni individuali e sociali che il docente riesce a tessere all'interno del seminario. Il meccanismo attraverso cui il docente crea un agire didattico co-partecipato è molto specifico, non è semplicemente un'apertura fenomenica all'Altro e, in particolare, allo studente, ai suoi interessi e ai suoi bisogni, è piuttosto "un lavoro di co-creazione di relazioni attenzionali" (Donati, 2011). Un simile lavoro richiede, innanzitutto, un'apertura all'Altro che non è solo disponibilità a conoscere l'Altro ma è anche e soprattutto disponibilità a farsi conoscere dall'Altro sia nel proprio ruolo professionale che come persona umana e, frequentemente, nel "nesso pratico" che connette il ruolo professionale con la condizione umana personale.

La relazione educativa attenzionale non è una relazione orizzontale, come erroneamente a volte potrebbe sembrare, è piuttosto una relazione in cui il docente induce sé stesso e gli studenti ad attribuire significati nuovi alla relazione gerarchica che si vive. Quest'ultima si configura come una relazione fondata sulla scoperta e sulla creazione di un mondo emotivo comune, che ha la duplice funzione di far sentire gli studenti certi di poter partecipare alla situazione didattica e, al tempo stesso, desiderosi di partecipare. In gioco è la formazione di un'autorevolezza eccedente la situazione educativa, la costruzione di una relazione fondata da una parte sulla comprensione da parte del docente del desiderio dello studente di essere conosciuto e accettato come una persona unica, e dall'altra, il riconoscimento da parte dello studente della credibilità del docente e del suo progetto educativo (Vinci, 2017). Indispensabile in questo meccanismo appare il coinvolgimento del docente e la sua disponibilità a connettere l'esperienza educativa alla costituzione della società, la sua disponibilità a mostrare agli studenti e a sé stesso la possibilità di un altro mondo da ideare insieme e per la costruzione del quale impegnarsi insieme. Fondamentale per il docente è, conseguentemente, decostruire il predefinito *set* della situazione didattica, i suoi tempi, i suoi predefiniti significati individuali per includere nella sua co-istituzione i significati che gli studenti hanno già dato o sperano di dare all'esperienza

didattica. Centrale è, dunque, la disponibilità del docente a scoprire ed accogliere le diverse motivazioni degli studenti mostrando come i loro interessi non siano già iscritti in una predefinita struttura sociale ma siano tutti ugualmente degni di attenzione e di considerazione. La considerazione che il docente rivolge agli interessi e ai desideri degli studenti rappresenta non solo una leva della partecipazione individuale, ma la leva della sua qualità e della sua direzione politica.

L'alleanza tra il docente e il virtual learning environment

Il meccanismo attraverso cui il docente promuove la creazione di un agire didattico democratico, in un contesto telematico, è molto specifico (Rivoltella, 2021), non si configura semplicemente come un'apertura fenomenica all'Altro e, in particolare, allo studente, ma piuttosto come un lavoro di co-creazione della forma di una relazione sociale democratica. Il *virtual learning environment* in questo meccanismo svolge una specifica *funzione pragmatica*: contribuisce a ridefinire i significati che i partecipanti attribuiscono alla relazione educativa e a rimodellare le pratiche partecipative. In un contesto telematico, la relazione educativa non è una situazione interpersonale sviluppata in uno spazio fisico, ma una *situazione interpersonale tecnologica*, in cui il medium tecnologico, la piattaforma web con le sue caratteristiche tecniche, condiziona le possibilità di conoscenza che si sviluppano tra i diversi partecipanti e, conseguentemente, le loro possibilità di partecipazione (Rivoltella e Rossi, 2019). La conoscenza del medium tecnologico, durante i seminari e di fronte ai differenti dispositivi hardware dei vari studenti, assume la forma di una co-sperimentazione continua. Il “provare a”, l’invito “a fare così”, la condivisione della soluzione trovata, il carattere non generalizzabile della soluzione, così come l’euforia per il tentativo riuscito generano,

all'interno dell'aula telematica, almeno tre effetti principali. Il primo è la diffusione di uno spirito di solidarietà: salvo rare eccezioni, nell'aula telematica si è tutti sempre un po' apprendisti. La condivisione di questa condizione ha conseguenze pratiche, ma anche mentali: induce l'aiuto reciproco, provoca maggiore comprensione per gli inconvenienti tecnici e per le inabilità personali che possono insorgere. Il secondo effetto è invece una sorta di ridimensionamento del sapere pre-codificato, questo effetto è prodotto dal "condizionamento quasi organico" che l'utilizzo degli strumenti tecnologici esercita sulla costruzione del sapere: il programma della lezione è, in questo contesto, completamente condizionato dalle possibilità di intervento e di partecipazione multimediali offerte dal *virtual learning environment*, la performance didattica, soprattutto quella del docente, non è conseguentemente esclusivamente affidata al suo sapere disciplinare, ma è quanto meno condizionata anche dalle sue abilità tecnologiche e dalle caratteristiche tecniche del *virtual learning environment*. La performance didattica è dunque molto meno auto-centrata e auto-definita, appare più multidimensionale e *multi-agents*. Il terzo effetto è un effetto cognitivo: in un contesto telematico, l'immediata percezione dell'intera aula con le sue dinamiche partecipative anche non verbali manca e, conseguentemente, il docente, senza quella pre-conoscenza che nell'aula in presenza si manifesta immediatamente, è maggiormente indotto a promuovere la partecipazione di tutti. Questa situazione di minori elementi percettivi immediatamente disponibili per definire le dinamiche interpersonali e conoscere i partecipanti si traduce, quasi paradossalmente nel docente, in maggiori inviti a partecipare rivolti a tutti gli studenti: da questo effetto derivano maggiori spazi di partecipazione e, in tante situazioni, maggiori sorprese sia tra gli studenti che tra il docente e gli studenti. Dagli effetti appena descritti deriva la formazione di un sapere circolante che si struttura, in comparazione con quanto avviene in un'aula in presenza, in maniera meno definita, più errante e, conseguentemente, per certi aspetti, in maniera più aperta e partecipata. Il *virtual*

learning environment e il docente co-strutturano un ambiente didattico associato che appare particolarmente idoneo a suscitare relazioni educative democratiche non in maniera standardizzata o predefinita ma quando si realizzano specifiche situazioni istituzionali e didattiche (Van Dijck *et al.*, 2020). In particolare, nel workshop telematico oggetto di questa analisi, queste situazioni emergono quando il docente, attraverso le possibilità di partecipazione offerte dal *vle*, riesce a promuovere la singolarità della partecipazione di tutti e a trasformare questa partecipazione in ben-essere comune. L'innovazione, coerentemente a quanto ricostruito dal dibattito sulle tecnologie digitali in ambito educativo (Ranieri, 2020), non dipende esclusivamente dalla tecnologia, ma dalla sua iscrizione in un più ampio campo di condizioni istituzionali di cui il docente si fa interprete. Con Dewey (1916) si può affermare che l'innovazione tecnologica diviene democratizzante se iscritta in una filosofia dell'educazione che promuove la costituzione di valori pubblici. In particolare, il workshop costituisce un ambiente dal potenziale democratico quando promuove, sia nel docente che negli studenti, una partecipazione personale originale e riflessiva, quando non solo attiva tra i partecipanti una sorta di *empowerment* reciproco, ma quando suscita in tutti rispetto e comprensione dei punti di vista altrui, anche se differenti dai propri, attenzioni e disposizioni all'apprendimento reciproco, consapevolezza del valore della progettualità comune.

Conclusioni

Il workshop telematico sull'integrazione degli alunni stranieri a scuola, svolto in un'università telematica nell'a.a. 2020-2021, è una pratica didattica sperimentale analizzata con il metodo della ricerca-azione. La trasformazione comporta nei docenti, nei tutor e negli studenti, che hanno partecipato ai diversi cicli, l'adozione di una specifica attitudine riflessiva e l'interpretazione simultanea di un dupli-

ce ruolo: quello attribuito dalla situazione didattica del workshop e quello del ricercatore-analista. L'analisi rivela non solo l'importanza della didattica partecipata nel suscitare negli studenti e negli stessi docenti modi di agire e di pensare democratici, quanto l'importanza di intrecciare e contaminare la logica della ricerca con quella dell'insegnamento. La logica della ricerca innestata in quella didattica porta alla luce la funzione politica del docente nella costituzione di un'intersoggettività nuova, non basata esclusivamente sull'autoaffermazione personale, quanto su un principio di scoperta e di aiuto reciproci. La linfa di questa logica è data dagli aggiustamenti cognitivi (Chazel, 1997) che la logica della ricerca genera sulla didattica, essi non solo consentono la formazione di un sapere partecipato, ma elucidano una situazione esperienziale inedita. Quest'ultima delinea un campo di ricerca e di costruzione critica del sapere modellati sul riconoscimento delle possibilità reciproche del docente e degli studenti nel costituire un *altrove* e un *altrimenti*. È l'invito che il docente rivolge a ciascuno studente a partecipare alla costruzione di un mondo emotivo comune e, allo stesso tempo, l'esperienza pragmatica dell'incontro (Tarsia e Cappa, 2021), il fatto di sentirsi il docente stesso debitore nel processo di apprendimento, che ridefinisce la tradizionale relazione di potere tra docente e studente e istituisce, aldilà dei ruoli educativi asimmetrici che strutturano la relazione educativa, la possibilità di una relazione sociale democratica.

All'interno del workshop, l'analisi mette in luce la *funzione pragmatica* dell'ambiente didattico virtuale. Il *virtual learning environment* si configura come un ambiente associato tra uomo e macchina, condizionato dalle qualità tecniche delle piattaforme web e dei dispositivi hardware utilizzati e dalle abilità tecnologiche degli utenti, ma modellato, nelle pratiche partecipative che promuove soprattutto dalla relazione educativa che si instaura tra i docenti e gli studenti. L'analisi, pur con le caratteristiche di una ricerca esplorativa, sembra tracciare alcuni *percorsi* attraverso cui, i docenti universitari, anche in un ambiente telematico, potrebbero riuscire a suscitare modi di

pensare e di agire democratici. Questi percorsi per un verso mettono in luce alcuni limiti della ricerca e, per l'altro, suscitano nuove domande. I limiti sono connessi al periodo storico straordinario nel quale la ricerca è stata realizzata e all'effetto specifico che la straordinarietà della situazione può aver avuto sui partecipanti. Le nuove domande si configurano, invece, come *inputs* per ulteriori ricerche. Se infatti *l'attitudine pratica* del docente, la sua disponibilità affettiva e il suo impegno etico a suscitare in tutti gli studenti *chances* simili di partecipazione sembrano evidenti, restano ancora da esplorare le condizioni istituzionali che maggiormente potrebbero promuovere, nei docenti universitari e nei diversi contesti accademici, questo tipo di disposizioni.

Riferimenti bibliografici

Berger P., Luckmann T., *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna 1997, I ed. 1966.

Boudon R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, PUF, Paris 1973.

Boudon R., Bulle N. e Cherkaoui M., *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, PUF, Paris 2001.

Boudon R., *Justice sociale et intérêt général: à propos de la théorie de la justice de Rawls*, in "Revue Française de Science Politique", 25-2, 1975, pp. 193-221.

Bourdieu P., Passeron J.C., *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris 1964.

Chazel F., *Les ajustements cognitifs dans les mobilisations collectives: questions ouvertes et hypothèses*, in Boudon R., Bouvier A., Chazel F. (dir), *Cognition et sciences sociales*, PUF, Paris 1997, pp. 191-206.

Dewey J., *Esperienza e educazione*, a cura di F. Cappa, Cortina, Milano 2014 (ed. orig. 1938). Dewey J., *Democrazia e educazione*, a cura di A. Granese, La Nuova Italia, Firenze 1992 (ediz. orig. 1916).

Donati P.P., *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*, Il Mulino, Bologna 2011.

Durkheim E., *De la division du travail social*, PUF, Paris 1998 (ed. orig. 1893).

Gambardella D., Grimaldi E., Rebeggiani E., Pirone F. e Lumino R., *La crisi pandemica e le trasformazioni del lavoro accademico in Italia: un esercizio di riflessività*, in “Sociologia del lavoro”, 158, 3, 2020, pp. 304-312.

Giaccardi C., Magatti M., *Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo*, Il Mulino, Bologna 2020.

Lautman J., Rolle P., *A propos de «l'Inégalité des chances» de R. Boudon, commentaires* in “Sociologie du travail”, 17-2, 1975, pp. 191-200.

Levinas I., Marcel G. e Ricoeur P., *Il pensiero dell'Altro*, a cura di F. Riva, Edizioni Lavoro, Roma 2008.

Luppi E., Neri B. e Vannini I., *Innovare la didattica nell'emergenza. Il percorso dell'Università di Bologna*, in “Scuola democratica, Learning for Democracy”, 3, 2020, pp. 591-603.

Mead J. H., *Mente, sé e società*, tr. it. a cura di R. Tettucci, Giunti-Barbera, Firenze (ed. orig. 1934).

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2008.

Papacharissi Z., *A Private Sphere. Democracy in A Digital Age*, Polity Press, Cambridge, 2010.

Parola A., Ranieri M., *Agire la Media Education. Modelli, strumenti, buone pratiche*, in “Media Education”, vol. 2, 1, pp. 29-47.

Pompili G., Viteritti A., *Challenges in Higher Education. Teaching Innovation between Experimentation and Standardization*, in “Scuola democratica, Learning for Democracy”, 3, 2020, pp. 417-436.

Ramella F., Rostan M., *Universi DAD: Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*, in “Il Mulino”, 1, 2020.

Ranieri M., Manca S., *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Erickson, Trento 2013.

Ranieri M., *La scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione*, in “Studi sulla Formazione”, 23-2, 2020, pp. 69-76.

Rivoltella P.C., Rossi P.G., *Il corpo e la macchina*, Scholè, Brescia 2019.

Rivoltella P.C., *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*, Franco Angeli, Milano 2021.

Stenbom S., *A systematic review of the Community of Inquiry survey*, in “The Internet and Higher Education”, 39, 2018, pp. 22-32.

Tarsia T., *La ricerca partecipata come strumento di riflessività tra servizi e corsi di studio universitari*, in “Autonomie locali e servizi sociali”, 1, 2020, pp. 129-145.

Tarsia T., Cappa F., *Pratiche dell'incontro. Due esperienze di ricerca e formazione nella relazione di aiuto*, in “Scuola Democratica. Learning for democracy” 3, 2021, pp. 465-484. Van Dijck J., Poell T. e De Waal M., *Platform Society. Valori pubblici e società connessa*, Guerini Scientifica, Milano, 2019.

Vinci F., *L'autonomia possibile. Percezioni dell'autorità tra gli studenti di Palermo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2017.

L'autrice

FIGURELLA VINCI è professoressa associata in sociologia dei fenomeni politici e giuridici presso l'Università degli Studi eCampus. Analista della sociologia dell'azione pubblica, tra i suoi interessi scientifici menzioniamo l'analisi delle politiche europee di coesione, le condizioni istituzionali che promuovono azioni pubbliche prossime e riflessive, il rapporto tra educazione e sviluppo politico ed economico e sociale.

Il tutoraggio peer-to-peer nel Service-Learning: fattori strutturali, affettivi e di apprendimento

Peer-to-peer tutoring in Service-Learning: structural, affective and learning factors

IRENE CULCASI, CAMILLA PETTINI, MARIA CINQUE

The pedagogical model of tutoring relies on a facilitative educational and mediating relationship. This article aims to analyse a Service-Learning (SL) project based on one-to-one tutoring, in which a group of university students from different degree courses (Work and Organizational Wellbeing Psychology, Clinical Psychology, Forensic Psychology and Design and Management of Socio-Educational Services) acted as tutors for peer-to-peer accompaniment of 20 youths aged between 16 and 25 years subjected to restrictive measures of personal freedom. By analyzing the situated and participative pathway in which different actors interacted, the impact of the experience was deepened through the analysis of semi-structured interviews conducted with the actors involved - from university students to the contact persons of the partner organization. The study deepens the meaning of the experience, the initial motivations, the perceived impact on oneself and on others, and the role of reflection as a key element of SL, which, during the process guided the participants in analysing participation as a factor to be built upon by overcoming the personal fatigue of operating in a highly socially vulnerable context.

Keywords: service-learning, tutoring, peer-to-peer, impact, reflection.

I. Culcasi, C. Pettini, M. Cinque, *Il tutoraggio peer-to-peer nel Service-Learning: fattori strutturali, affettivi e di apprendimento*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 13/2023.

DOI: 10.5281/zenodo.8154003

Premessa¹

Il presente contributo è frutto di un lavoro di ricerca nell'ambito della didattica universitaria e, più specificatamente, dei programmi di Service-Learning offerti dall'Università LUMSA di Roma.

Si tratta di un percorso situato e partecipativo che ha preso il nome di Progetto HOPE in cui il Service-Learning è stato arricchito attraverso l'inserimento della metodologia del tutoraggio uno a uno, coinvolgendo circa 20 studenti di Psicologia del lavoro e del benessere organizzativo, Psicologia clinica, Psicologia forense e Progettazione e gestione dei servizi socioeducativi, in un processo di affiancamento *peer to peer* rivolto a 20 giovani adulti sottoposti a misure limitative della libertà personale, di età compresa tra i 16 e i 25 anni. Il progetto è nato dalla partnership tra l'organizzazione ELIS e l'Università LUMSA e ha visto il coinvolgimento di due docenti universitari, un ricercatore, uno psicologo clinico, un criminologo, cinque referenti dell'organizzazione partner e, in modo indiretto, degli operatori sociali.

L'esperienza analizzata nel presente contributo vede l'università svolgere il suo ruolo di istituzione non solo nei confronti degli studenti che ne sono i primi destinatari, ma anche di altri attori sociali del territorio. Il contesto diventa quindi, più esplicitamente, il legame tra insegnamento e terza missione che si fonda sulla contaminazione tra mondo accademico ed extra-accademico (Pellegrino et al., 2019).

Nell'analizzare il percorso situato e partecipativo, in cui hanno

¹ Ad Irene Culcasi si attribuisce la supervisione della progettazione e conduzione dello studio, la stesura del contributo, l'analisi dei dati, l'editing e la revisione del lavoro; a Camilla Pettini la pianificazione e conduzione dello studio; a Maria Cinque la stesura del paragrafo 6 e la revisione del lavoro.

interagito docenti, studenti, referenti del terzo settore e giovani in situazioni di marginalità sociale, il presente contributo prende in considerazione tre gruppi di fattori – strutturali, affettivi e di apprendimento (Falchikov, 2001) – che hanno delle implicazioni nel tutoraggio all'interno della più ampia cornice del Service-Learning, con particolare riferimento al superamento dei conflitti emergenti dall'operare in una prospettiva interdisciplinare.

Da un punto di vista strutturale il contributo analizza gli aspetti organizzativi sottostanti la proposta educativo-sociale, con riferimento al modo in cui i diversi soggetti concorrono allo svolgimento di tre fasi chiave: fase preparatoria al tutoraggio, periodo del tutoraggio, compreso il processo di supervisione tanto dei tutor quanto dei *tutee* e la fase post-tutoraggio. Dal punto di vista affettivo e di apprendimento il contributo approfondisce l'impatto dell'esperienza attraverso l'analisi di interviste semi-strutturate condotte con gli attori del progetto – dagli studenti universitari ai supervisori facenti capo l'organizzazione del terzo settore promotrice dello stesso – soffermandosi sul senso profondo dell'esperienza, sulle motivazioni iniziali, sull'impatto percepito su sé stessi e sugli altri. È inoltre discusso il ruolo della riflessione all'interno del processo di supervisione che ha guidato i partecipanti nell'analizzare la partecipazione come fattore da pensare e costruire insieme, superando la fatica personale di operare in un contesto ad alta vulnerabilità sociale.

All'origine dell'approccio pedagogico del Service-Learning: la dimensione partecipativa

Alla fine del XX secolo – a partire dalle riflessioni filosofico-pedagogiche di autori come Dewey e Freire – si è diffusa una metodologia di apprendimento partecipata e situata, incentrata sulla creazione di

comunità di apprendimento i cui soggetti sono attori sociali diversi che condividono riflessioni a partire da azioni concrete svolte insieme (Pellegrino et al., 2019). La dimensione della partecipazione, da punto di vista della pedagogia – in quanto disciplina interessata allo studio del processo formativo del soggetto – è centrale e implica un duplice livello di problematizzazione: “partecipazione come coinvolgimento attivo dei soggetti nei processi di sviluppo locale e partecipazione come pieno coinvolgimento del soggetto nel suo processo formativo” (Del Gobbo, 2010, p. 96). In questo senso, la partecipazione è direttamente collegata all’idea di emancipazione e di empowerment, consentendo il coinvolgimento del soggetto che apprende all’interno di un dato ambiente, in cui assume centralità la conoscenza esperienziale e trasformativa (Orefice, 2006). La dimensione della partecipazione infatti, “sottolinea il valore della co-costruzione della conoscenza all’interno di un processo conoscitivo che è processo di ricerca [e] indagine [...] che si realizza attraverso e grazie ad un processo situato e distribuito” (Del Gobbo, 2010, p. 96), partendo dall’assunto che la realtà è un fenomeno esperienziale. La partecipazione, come paradigma formativo, si allontana quindi dall’idea di una conoscenza proposta come risolutiva che finisce per generare dipendenza senza innovazione, puntando piuttosto ad una dinamica di ordine/dis-ordine di costruzione e ri-costruzione dei saperi dal significato profondo per il soggetto in formazione (Orefice, 2006). Inoltre, tale paradigma contrasta “la ‘frammentazione’ indotta dalla suddivisione di temi complessi in oggetti specialistici [...] [portando alla creazione di] processi concreti di de-frammentazione delle questioni [e] puntando proprio sull’invito in aula di chi vive in prima persona le questioni affrontate” (Pellegrino et al., 2019, pp. 293-294). Si tratta quindi di una visione didattica fortemente interdisciplinare che valorizza il ruolo delle singole discipline, mettendo insieme la dimensione dell’insegnamento, della ricerca e della terza missione, intesa non solo come scambio e trasferimento di conoscenze (Cesaroni e Piccaluga, 2016), ma anche come azione trasformativa volta

a generare valore pubblico e impatto sociale (Bozeman et al., 2015). Se questi sono gli assunti teorici di fondo, occorrono adeguate condizioni, strumenti e metodologie partecipative in grado di valorizzare le suddette *comunità di apprendimento* in cui diversi soggetti concorrono alla co-creazione di saperi. In questa linea, il Service-Learning (SL) – inteso come modello pedagogico – offre molte opportunità. Si tratta di un approccio che invita a confrontarsi con la complessità, consentendo di procedere dall’analisi, all’esplorazione di un problema o bisogno sociale, per arrivare alla progettazione e all’attivazione di un cambiamento che l’analisi del problema ha indotto, all’interno di un processo educativo che coinvolge più attori sociali.

Il Service-Learning

Il Service-Learning affonda le sue radici nella lezione dell’attivismo e nella pedagogia degli oppressi, caratterizzandosi per una partecipazione strutturata e complessa tra università e comunità. Secondo Butin (2003) sono quattro i pilastri alla base di tale partecipazione: 1) il rispetto dei valori della comunità; 2) la rilevanza delle azioni progettate e condotte con e per la comunità di riferimento; 3) la valorizzazione del ruolo della riflessione sull’esperienza per generare apprendimento; 4) il riconoscimento del valore della reciprocità che deriva dalla stretta partnership università-comunità.

Alla base del Service-Learning vi è l’idea di ‘trasformare’ la realtà grazie ad una partecipazione attiva di ogni soggetto che è chiamato ad essere protagonista del processo, sviluppando conoscenze e competenze dall’interazione con il contesto. Nel SL il processo di generazione dei saperi fa leva sulla dimensione riflessiva a partire dalla dimensione operativa individuale e collettiva, favorendo così un apprendimento significativo. In questa prospettiva l’approccio può essere considerato partecipativo e situato, dal momento che accompagna e sostiene la co-costruzione della conoscenza – in ot-

tica interdisciplinare – all’interno di una comunità che apprende, riflettendo su esperienze concrete. L’apprendimento è infatti frutto di un processo circolare e riflessivo tra gli attori di progetto che condividono e co-producono significati a partire dalle pratiche, in una logica di empowerment (Bochicchio, Viaggiano, 2012). Lo studio di Eyler (2002) sottolinea che il SL è uno valido strumento di collegamento tra lo studio accademico e il servizio alla comunità in cui gli studenti sviluppano atteggiamenti positivi, comprensione dei problemi sociali, apprendimento permanente, capacità di risolvere i problemi, senso di efficacia individuale e coinvolgimento nella comunità. Ricerche più recenti (Culcasi et al., 2022; Lai e Hui, 2018; Hébert e Hauf, 2015) registrano un aumento dei livelli di leadership e di autovalutazione degli studenti che partecipano ad attività di SL.

Il docente che adotta il SL diventa inevitabilmente facilitatore del processo di apprendimento, per promuovere la capacità di “imparare ad imparare” e valorizzare la collaborazione e la corresponsabilità nella progettazione, realizzazione e valutazione delle attività di servizio svolte con e per la comunità (Bochicchio e Viaggiano, 2012). Questo comporta da un lato, il restituire centralità alle persone portatrici di bisogni e competenze e, dall’altro, l’aprirsi alla sperimentazione di diverse modalità di lavoro e di apprendimento. Di fatto, come sottolineato da diversi studiosi (Tapia, 2018), il SL è un approccio pedagogico e non un metodo: in qualità di facilitatore, il docente ha la possibilità di introdurre una o più metodologie (es. *Design thinking*, *Cooperative learning*, *Philosophy for Children*) all’interno di ogni fase di sviluppo del processo, secondo le specifiche caratteristiche e necessità del contesto e degli attori coinvolti.

Nel presente contributo viene proposta l’articolazione del Service-Learning attraverso l’integrazione con il modello del tutoring, di seguito descritto.

Il Tutoring

Il modello metodologico del *tutoring* “fa leva su una relazione educativa e di mediazione facilitante. Il ruolo centrale delle mediazioni – culturali, educative, disciplinari, sociali, istituzionali – conferisce forma e senso al tutoring” (Biasin, 2018a, pp. 152-153). Lancaster (1992), ritenuto il principale promotore del metodo, lo suggerisce non solo per la sua efficacia didattica ma anche per il suo valore sociale ed etico. Infatti, il tutoring è uno strumento che permette di attuare “una misura democratica di giustizia sociale” (Biasin, 2018b, pp. 152-153), raggiungendo persone provenienti da classi più svantaggiate per le quali l’accesso/il diritto all’educazione non è garantito. Nello specifico, il tutoraggio tra pari ha lo scopo di aiutare a migliorare l’atteggiamento verso l’apprendimento e l’inserimento nella comunità sociale ed è una tecnica utilizzata in contesti diversi proprio per il suo essere altamente flessibile per contenuti, fasce d’età, numero di studenti e livelli di competenza. L’idea di fondo è quella di considerare gli studenti come portatori di esperienze diverse che interagiscono tra loro nel percorso formativo. Infatti, secondo Biasin (2018a), il tutoraggio è un dispositivo pedagogico pensato per favorire l’empowerment degli studenti e aiutarli a compiere scelte personali e professionali, oltre che di studio.

Secondo Baptista (1998), il tutoring prevede alcune figure essenziali: la prima è quella del tutor, il quale ha una grande responsabilità che si manifesta nel dare una risposta educativa autentica e competente, capace di accogliere le richieste del contesto e di sviluppo personale di chi accompagna; la seconda figura è quella del *tutee*, colui a cui è rivolto il sostegno e l’accompagnamento e che presuppone fiducia e disponibilità nei confronti del tutor. Altra figura fondamentale è quella del docente o adulto di riferimento, che supervisiona il processo, secondo gli obiettivi stabiliti, lasciando al contempo ampia libertà di azione, senza quindi dirigere il comportamento all’interno

della relazione tutoriale. Seguendo la metodologia, da un punto di vista applicativo il tutoring prevede di dividere gli studenti in coppie, all'interno delle quali uno studente agisce come *tutor* e l'altro come *tutee* (Rosewal et al., 1995). La relazione che si imposta è di tipo orizzontale e si sviluppa come forma di aiuto e come rapporto di prossimità, facendo leva sulla reciprocità, sulla condivisione e sull'incontro.

Anche se l'azione tutoriale di per sé non garantisce effetti positivi sul *tutee*, già dagli anni '80 alcune ricerche (es. Ehly, Larsen, 1980) riportano che gli studenti si sentono più a loro agio con un tutor alla pari rispetto ad altre figure di riferimento, sono meno restii nel fare domande e riescono a concentrarsi su un problema. Più recentemente, alcune ricerche (Biasin, 2018b) registrano impatti positivi in termini di valorizzazione del senso di autoefficacia individuale e di incremento della motivazione allo studio (Pascarella, Terenzini, 2005). Nella ricerca di Mynard (2007) vengono segnalati altri benefici significativi per gli studenti come la percezione di fare qualcosa di utile per gli altri e di essere un membro utile della comunità e 'la percezione di essere più responsabili. L'impatto positivo non riguarda infatti solo coloro che rivestono il ruolo di *tutee* ma anche coloro che ricoprono il ruolo di tutor.

Il tutoraggio uno a uno come modalità di realizzazione del Service-Learning: il progetto HOPE

Diversi studi in letteratura (es. Culcasi, Cinque, 2021; Moses et al., 2014; Tomelleri et al., 2020) hanno indagato la relazione tra tutoring e Service-Learning, mettendone in luce i benefici per gli studenti universitari che hanno l'opportunità di acquisire maggiore consapevolezza delle diversità e della complessità delle situazioni

di vulnerabilità sociale, sviluppare senso civico e arricchire il proprio percorso accademico riducendo al contempo il carico di responsabilità delle organizzazioni del terzo settore che spesso si trovano a rispondere ai bisogni di un grande numero di utenti. Nello studio di Chien e colleghi (2018) gli autori hanno raccolto 140 diari settimanali analizzando la capacità di risolvere i problemi, l'empatia e l'interazione sociale. I tutor hanno riconosciuto le competenze acquisite con il Service-Learning e hanno descritto l'esperienza come occasione di apprendimento; inoltre, nello stesso studio anche le abilità sociali dei *tutee*, come la gestione delle relazioni interpersonali e la comunicazione, sono migliorate.

Il progetto di Service-Learning analizzato nel presente contributo è nato dalla partnership tra l'organizzazione ELIS e l'Università LUMSA ed è stato applicato inserendo la metodologia del tutoraggio uno a uno, coinvolgendo circa 20 studenti del Dipartimento di Scienze Umane. L'iniziativa, della durata complessiva di 7 mesi, aveva l'obiettivo di creare le condizioni per il reinserimento socio-economico di giovani-adulti che hanno commesso reati prima dei 18 anni di età e ridurre il rischio di recidiva di reato; ha previsto un affiancamento *peer to peer* per 20 ragazzi in conflitto con la legge, in carico all'USSM-Ufficio di Servizio Sociale per i Minorenni di Roma e in accordo con le autorità di giustizia minorile competenti.

Le attività promosse dall'organizzazione partner per i giovani in conflitto con la legge prevedevano: percorsi professionalizzanti in meccanica d'auto e in termoidraulica, con lo scopo di fornire loro le competenze professionali utili all'inserimento nel mercato del lavoro; la realizzazione di un piano individuale di sviluppo basato su due attività, un percorso di *Life coaching* mediante il Circle-Time e un programma di tutoraggio uno a uno con il coinvolgimento di tutor universitari, all'interno del più ampio percorso di recupero e crescita personale.

Da un punto di vista di coordinamento, il progetto ha coinvolto due docenti universitari e un ricercatore (lato università), cinque referenti interni all'organizzazione partner, due esperti esterni – una psico-

loga clinica e un criminologo – e in modo indiretto gli operatori sociali che avevano in carico i *tutee*. Di seguito vengono analizzati gli aspetti organizzativi relativi alla proposta progettuale, con particolare riferimento a come i diversi soggetti hanno concorso alla co-conduzione delle fasi chiave del tutoraggio: fase preparatoria, fase di supervisione e fase conclusiva.

Fase preparatoria

La fase preparatoria al progetto (dicembre-gennaio 2022) ha previsto l'apertura di un bando interno all'Università a cui gli studenti del Dipartimento di Scienze Umane potevano applicare come attività extracurricolare. I referenti dell'organizzazione partner, insieme ai docenti, hanno organizzato presso l'Università LUMSA un incontro da tre ore per presentare il progetto e due intere giornate dedicate ai colloqui *one-to-one* con gli studenti interessati, sia per approfondirne le motivazioni sia per valutare esperienze pregresse e disponibilità orarie compatibilmente con il percorso accademico. Nella fase di selezione è stata data particolare importanza ai seguenti aspetti: capacità di ascolto e competenze relazionali, precisione, puntualità e capacità organizzativa autonoma, gestione dello stress, flessibilità, motivazione e condivisione della *mission* di progetto.

A seguito della selezione gli studenti sono stati coinvolti in sei incontri di formazione a cura del Coordinatore del Dipartimento di criminologia e sociologia delle devianze del Centro per gli studi criminologici, giuridici e sociologici di Viterbo. I temi trattati sono stati: la devianza e la criminalità minorile in Italia, le modalità di inquadramento giuridico e le modalità di supporto e tutoraggio. Tali incontri, iniziati durante la fase preparatoria, sono proseguiti durante il periodo di tutoraggio, consentendo il pieno coinvolgimento degli studenti all'interno dell'ambiente di intervento e dando quindi centralità alla conoscenza esperienziale.

Fase di supervisione

All'inizio dell'attività di tutoraggio (gennaio-aprile) ad ogni studente universitario è stato assegnato un *tutee* con il quale ha svolto un incontro settimanale della durata di un'ora ciascuno, per il periodo di 4 mesi. La fase centrale ha infatti previsto 20 ore di attività di Service-Learning, ovvero la disponibilità ad incontrare i *tutee* una volta a settimana in un giorno e orario concordato insieme, presso la struttura ELIS.

L'obiettivo dell'attività tutoriale era quella di instaurare una relazione positiva ed una comunicazione efficace con il *tutee*, sostenerlo nel percorso professionale, ascoltarlo ed accoglierlo, mostrare un modello positivo di comportamento, recepire eventuali problematiche ed aiutarlo nelle strategie di risoluzione. La finalità ultima dell'attività di tutoring all'interno della relazione d'aiuto (mai salvifica, mai colludente), era quella di promuovere i valori del rispetto, della tolleranza, della condivisione, dell'onestà e della responsabilità, attraverso l'accompagnamento nella presa di coscienza del danno arrecato dal reato commesso.

Per tutto il periodo di tutoraggio, gli studenti universitari sono stati seguiti in incontri di supervisione di gruppo, condotti dalla psicologa di progetto e da un referente universitario, allo scopo di creare uno spazio di confronto e comprensione, per affrontare al meglio situazioni sfidanti e complesse e superare i conflitti emergenti dall'operare in un contesto interdisciplinare. La psicologa di progetto ha offerto una prospettiva esperta rispetto a ciò che si verificava nel corso degli incontri con i *tutee*, instaurando un dialogo autentico e partecipato con i membri del gruppo. Le supervisioni – otto incontri complessivi svolti due volte al mese – hanno favorito negli studenti l'elaborazione dell'esperienza e la metacognizione per dirigere i propri processi di apprendimento. In particolare, la dimensione della partecipazione all'interno delle supervisioni ha dato valore al proces-

so di co-costruzione della conoscenza, invitando gli studenti a portare in aula i vissuti sulle questioni affrontate. Inoltre, la provenienza accademica degli studenti coinvolti ha favorito il dialogo interdisciplinare all'interno dell'esperienza, facendo leva su quella dimensione riflessiva propria dell'approccio del SL.

Per tutto il periodo di tutoraggio anche i giovani-adulti in conflitto con la legge sono stati seguiti dal referente di progetto in 20 incontri condotti attraverso la metodologia del Circle-Time. Ogni incontro aveva la durata di quattro ore, rientrando all'interno del percorso di Life coaching per loro previsto dall'organizzazione partner.

Fase conclusiva

Nella fase conclusiva del progetto è stato organizzato un incontro di riflessione presso l'Università in cui gli studenti hanno creato una narrazione comune dell'evoluzione del loro percorso, attraverso l'impiego di immagini che era stato chiesto loro di portare sulla base delle emozioni provate lungo l'arco del progetto. All'incontro di riflessione è seguito un evento presso l'associazione partner con il coinvolgimento di tutti giovani adulti in conflitto con la legge, gli studenti universitari, i referenti delle organizzazioni coinvolte e gli assistenti sociali.

I giovani adulti hanno raccontato i loro percorsi professionalizzanti in meccanica d'auto e in termoidraulica e i tutor hanno condiviso il significato dell'esperienza di accompagnamento, dialogando con i partecipanti. Tra le testimonianze più rilevanti, una tutor ha sottolineato l'importanza della gestione dei momenti critici durante il progetto: "il rapporto con i ragazzi è stato pieno di emozioni altalenanti. Si sono creati alcuni rapporti di amicizia più profondi e anche le crisi sono state trasformate in occasioni: per parlare delle nostre emozioni e delle nostre paure. Con questo progetto abbiamo dimostrato che gli errori non devono per forza identificare una persona e

il suo futuro: possiamo tutti lavorare e possiamo tutti migliorare”. In sede di evento il dialogo comune ha fatto emergere come l’attenzione verso i *tutee* non abbia riguardato solo gli aspetti contenutistici ma si sia espresso sotto forma di riconoscimento identitario, di vicinanza, cura e comprensione, che presuppone una corresponsabilità e un mutuo apprendimento tra tutor e *tutee*.

Obiettivi e ipotesi

Partendo dall’assunto che nelle relazioni sia racchiusa un’importante chiave della crescita personale e professionale dei tutor e dei *tutee*, il metodo del tutoraggio *peer to peer* utilizzato all’interno dell’itinerario di Service-Learning si è basato sul costruire una sorta di laboratorio sociale per sviluppare nuove consapevolezze e co-progettare azioni comuni, dando la possibilità agli attori coinvolti di mettere in campo le proprie conoscenze e competenze. L’obiettivo dello studio è stato quello di indagare il valore formativo e l’impatto del progetto. In particolare, si ipotizza che la metodologia utilizzata del peer tutoring dentro la macro progettazione del Service-Learning sia stata percepita dagli studenti universitari come formativa (impatto percepito su sé stessi e sugli altri a livello personale e professionale). Inoltre, sulla base di alcune ricerche (es. Deeley, 2016) che sostengono il ruolo determinante della riflessione per l’apprendimento nel SL, si ipotizza che la riflessione abbia avuto un peso specifico nello sviluppo di tale percezione positiva.

Metodo

Partecipanti e procedure

Allo studio hanno preso parte 9 soggetti ($N_{\text{maschi}}=3$; $N_{\text{femmine}}=6$) di cui sei studenti universitari e tre collaboratori dell’organizzazione part-

ner, comprese le figure dello psicologo e del criminologo. I sei studenti universitari ($N_{\text{maschi}}=2$; $N_{\text{femmine}}=4$) hanno un'età compresa tra i 23 e i 25 anni. Al momento dello studio gli studenti regolarmente iscritti presso l'Università LUMSA frequentavano i seguenti corsi di laurea: Psicologia del lavoro e del benessere organizzativo ($N=4$), Psicologia clinica ($N=1$) e Progettazione e gestione dei servizi socioeducativi ($N=1$). Ai partecipanti è stato chiesto di prendere parte a delle interviste semi strutturate a distanza di tre mesi dalla fine del progetto. Tutti i partecipanti hanno dato il loro consenso formale alla partecipazione alla ricerca che è stata condotta secondo la legge europea sulla privacy e sul consenso informato (GDPR 2016/679).

Strumenti

Al fine di indagare l'impatto dell'esperienza sono state condotte delle interviste semi strutturate, prevedendo un insieme fisso e ordinato di domande aperte con possibili adattamenti e variazioni in base ai contenuti emergenti durante lo svolgimento delle stesse. Questa tipologia di intervista permette di far esprimere all'intervistato il proprio punto di vista liberamente, descrivendo tutto ciò che ritiene opportuno. L'intervista somministrata era composta da sette domande. Un esempio di domanda è: "Se e in che modo ti hanno aiutato gli incontri di riflessione con la psicologa e con l'esperto di criminologia del progetto?".

Piano di analisi

Nell'ambito del Service-Learning, l'utilizzo di quale approccio di ricerca (e relative tecniche) sia meglio adottare è tema di dibattito all'interno della comunità scientifica (Ria, 2018). La sfida è quella di rilevare adeguatamente l'impatto dei progetti, considerando la loro complessità in termini di componenti che sono molteplici. In questo senso, un approccio di ricerca particolarmente interessante

è quello qualitativo. In riferimento al presente studio, sono due le ragioni principali che hanno portato a tale scelta: l'esigenza di voler indagare a fondo il significato dell'esperienza vissuta dai partecipanti e il numero ridotto di studenti che ha preso parte all'esperienza; tale numerosità non avrebbe permesso la scelta di un approccio quantitativo, per il quale è necessario raggiungere la potenza statistica. Al contrario, il metodo qualitativo si dimostra efficace nell'intento di individuare diverse sfumature di un comportamento o di un evento che altrimenti non potrebbero essere colte, considerando le complesse interazioni di relazioni umane e altri fattori (Cohen, 2011). Anche per questi motivi, la maggior parte degli studi sul Service-Learning adotta un approccio di tipo qualitativo (McNatt, 2019). I dati delle interviste sono stati analizzati mediante un'analisi del contenuto. Nello specifico, è stato seguito un approccio di analisi induttivo per identificare temi emergenti sia per ciò che concerne l'esperienza vissuta secondo il punto di vista degli studenti, sia per ciò che concerne il punto di vista dei collaboratori.

Risultati

Di seguito vengono presentati i risultati delle analisi relative agli studenti (Tabella 1).

Fattori strutturali

Da un punto di vista dei fattori strutturali, dalle interviste degli studenti sono emerse due macro categorie: la prima relativa alla metodologia, alla sua articolazione e organizzazione e all'impatto potenziale; la seconda relativa alla dimensione riflessiva.

In merito alla prima categoria – da ora 'metodologia' – gli studenti hanno messo in evidenza la validità della proposta progettuale loro rivolta in ambito universitario per la possibilità di “approfondire

aspetti teorici nella pratica”, per “lo stile di apprendimento diretto e personalizzato” e perché risponde a delle dimensioni di senso, generalmente poco attenzionate nella formazione accademica; in tal proposito uno studente afferma: “le istituzioni non tengono conto del lato umano quindi è solo la parte nozionistica che importa e questo crea un grosso danno perché ci sono delle persone dietro gli studenti”. Questi aspetti sono anche alla base delle motivazioni che hanno portato i tutor a partecipare al progetto, oltre ad una spontanea curiosità di aderire ad attività che “non si fanno spesso in università”. Sono state però evidenziate anche alcune criticità rispetto alla sostenibilità di applicare il SL attraverso il tutoraggio uno a uno, soprattutto quando si hanno classi con grandi numeri. Sull’articolazione della metodologia alcuni studenti hanno sottolineato l’utilità e, allo stesso tempo, la difficoltà di avere delle date stabilite per gli incontri di supervisione di gruppo, condividendo obiettivi e scadenze. Da un punto di vista di impatto in ambito di vulnerabilità sociale gli studenti menzionano le potenzialità dell’approccio: alcuni accennano al miglioramento del senso di responsabilità dei *tutee*, allo sforzo personale di “non identificarsi in delle etichette preconfezionate e togliersi le maschere del menefreghismo perché è più importante quello che c’è dentro”. In particolare, sul tema dell’impatto potenziale della proposta uno studente afferma: “questo progetto li aiuterà nel futuro e li aiuta adesso perché guardare il mondo con gli occhi di qualcun altro e quindi ripercorrere questo mondo nei tuoi occhi e vedere qualcosa che prima ti sembrava grigio con colori diversi, ti aiuta. Li ha aiutati sicuramente a guardarsi in maniera diversa e a rivalutarsi”. Per contro, c’è chi nelle interviste riporta un quadro complessivo meno positivo affermando che tra i *tutee* “a livello pratico c’è chi ha capito l’importanza del progetto e chi l’ha capito troppo tardi, all’ultimo. Però, in generale, credo che arrivati alla giornata conclusiva in cui si sono tirate le somme e loro hanno visto la fatica e l’impegno che hanno messo tutte le persone che hanno preso parte al progetto, credo che abbia avuto un impatto per progetti futuri, per prendere le cose da un altro punto di vista”.

In merito alla seconda categoria – dimensione riflessiva – ne emerge il grande valore di orientamento e di confronto tra pari. Rispetto al primo punto gli studenti considerano fondamentali i momenti di supervisione per “capire la direzione da prendere, uscire dal disorientamento e acquisire chiavi di comprensione su persone molto distanti dal proprio percorso di vita”. Alcuni riferiscono che “al di là della parte teorica che è fondamentale, poi c’era la relazione vera e propria dove ci si confrontava umanamente e si accoglievano ottimi spunti di riflessione”. Dalle interviste emerge anche la centralità del feedback come strumento di lavoro. In questo senso è interessante notare come gli studenti abbiano dato egual peso e misura alle due tipologie di supervisione: la prima di carattere più formativo con il criminologo, la seconda di carattere più relazionale con la psicologa di progetto. In questa linea una studentessa afferma: “le supervisioni con il criminologo mi hanno aiutata a dare un approccio teorico iniziale e pratico poi, ragionando su esempi concreti della sua esperienza sul campo. Il suo background ha avuto un bell’impatto perché vedevi che bastava una frase riportata o comunque una tua impressione su quello che avevi vissuto e lui coglieva subito il problema e la situazione. Con la psicologa è stato altrettanto importante, mi sono accorta che aveva un metodo, faceva domande ben specifiche a ognuno di noi, ci metteva a volte anche in difficoltà perché chiedeva cose a cui effettivamente nessuno sapeva rispondere e di conseguenza ci faceva ragionare”. Tra gli intervistati c’è anche chi ha dichiarato di non essere riuscito a partecipare alla maggior parte degli incontri di supervisione ma di averne percepito l’importanza per comprendere le dinamiche all’interno della relazione tutoriale. Seppur sia un caso isolato è interessante riportarlo nei risultati per opportune riflessioni nelle discussioni dell’articolo.

Per quanto riguarda invece la dimensione del confronto tra pari all’interno delle supervisioni, gli studenti hanno dichiarato che “era un modo per scaricare il peso delle confessioni che si facevano”, “un modo per comprendere come gestire le situazioni critiche” sottolineando, in alcuni casi, quanto la riflessione di gruppo sia stata un supporto a livel-

lo personale per affrontare momenti di difficoltà oltre il progetto. Alcuni, in particolare, hanno menzionato il ruolo di ‘pungiball’, assunto a rotazione per contenere le frustrazioni e le difficoltà incontrate dai membri del gruppo, mentre altri hanno descritto tale componente di riflessione tra pari l’aspetto più importante del progetto perché “con un coetaneo ti senti meno giudicato, entri più facilmente in relazione, esprimi dubbi, ti fai comprendere in modo più semplice e ti senti più sostenuto”.

Fattori affettivi

Da un punto di vista dei fattori affettivi nelle interviste degli studenti sono emersi diversi sentimenti, stati d’animo e reazioni, sia nei confronti dei rispettivi *tutee*, sia sull’esperienza in generale.

In merito ai *tutee* tra i sentimenti più citati vi è la speranza, quell’attesa fiduciosa di qualcosa che ci si augura avvenga secondo i propri desideri. In questa linea, una studentessa afferma: “spero di avergli lasciato un’altra prospettiva, l’idea che esistono tante soluzioni e alternative a certe esperienze”. C’è chi invece dichiara di aver provato un senso di impotenza e dispiacere perché crede che l’esperienza non abbia aiutato la crescita personale del *tutee*: “io mi sono ritrovata in una vita già un po’ arresa, nel senso che questa persona diceva ‘la mia vita è questa, sono anche felice delle mie scelte, non ho alternative’ quindi lo dico con grande dispiacere e con grande senso di realtà ma non credo di aver lasciato un segno positivo”. Sempre rispetto ai *tutee* emerge anche il desiderio, un sentimento che viene menzionato in relazione all’essere presente per l’altro: “Sono arrivata lì con la bugia un po’ di poter fare qualcosa invece poi mi sono resa conto solo di poterci essere, quindi il testimoniare il mio desiderio di esserci”.

In merito all’esperienza nel suo complesso gli studenti hanno espresso la curiosità di cimentarsi in qualcosa di nuovo, il piacere di aiutare altre persone, conoscere nuove storie e rendersi utili

“facendo il proprio pezzettino di responsabilità”. Inoltre, è emerso un generale senso di positiva scoperta per la significatività dell’esperienza.

Fattori di apprendimento

Da un punto di vista dei fattori di apprendimento dalle interviste degli studenti sono emerse due macro categorie: la prima relativa alla crescita personale, la seconda alla crescita professionale.

Sulla crescita personale gli studenti dichiarano che grazie all’esperienza hanno scoperto alcuni loro punti di forza e qualità “che non avev[ano] ancora scoperto perché non messi in pratica”; di essere usciti dalla propria comfort zone, “riflettendo molto su determinate tematiche e interfacciandosi con realtà molto diverse”; di essere riusciti a superare alcuni limiti, accogliendo i fallimenti e superando il senso di impotenza all’interno della relazione tutoriale invece di abbandonarla; di essersi arricchiti dalla condivisione e dallo scambio di esperienze che “hanno un grandissimo valore a prescindere dal risultato”.

Sulla crescita professionale molti hanno sottolineato la dimensione di orientamento. In merito una studentessa ha affermato: “a livello professionale a me è servito tanto perché ho capito che è questo il settore in cui vorrei lavorare e quindi mi ha aiutata proprio a toccare con mano quello che vorrei fare in futuro”. Un’altra dimensione emersa è quella dello sbocco lavorativo che affiora sia nella percezione di potersi spendere i metodi appresi nella carriera futura sia nella possibilità di accedere a dei ruoli professionali che valorizzano le capacità sviluppate; a questo proposito uno studente afferma: “a livello professionale mi ha lasciato molto per poter coltivare eventualmente un’esperienza di Service-Learning che può servire effettivamente a livello lavorativo”.

Categorie	Subcategorie	Dimensioni
Fattori strutturali	area metodologica	approfondire aspetti teorici nella pratica apprendimento personalizzato cura degli aspetti umani sostenibilità della proposta struttura, obiettivi e scadenze impatto potenziale
	dimensione riflessiva	guida e comprensione <i>peer education</i> feedback
Fattori affettivi	stati d'animo legati ai <i>tutee</i>	speranza desiderio delusione dispiacere impotenza
	stati d'animo sull'esperienza	curiosità piacere stupore
Fattori di apprendimento	crescita personale	qualità personali e punti di forza superamento di limiti comfort zone arricchimento personale
	crescita professionale	orientamento sbocco lavorativo spendibilità dei metodi appresi

Tabella 1. Matrice di codifica del SL articolato attraverso il tutoraggio uno a uno – studenti.

Organizzazione partner

Di seguito vengono presentati i risultati delle analisi condotte sulle interviste dei referenti di progetto, esterni all'Università (Tabella 2).

Fattori strutturali

Per quanto riguarda i fattori strutturali, dalle interviste dei referenti di progetto sono emerse due macro categorie: la prima relativa

alla validità del metodo in termini di articolazione e impatto sociale; la seconda relativa alla dimensione riflessiva.

In merito alla prima categoria i referenti di progetto mettono in luce diversi aspetti sul metodo del tutoraggio uno a uno nel più ampio quadro del Service-Learning: “favorisce la relazione, il confronto, la condivisione, la capacità di chiedere aiuto e di offrirlo”, rappresentando quindi “un’opportunità da potenziare in ambito accademico”. Da un punto di vista di impatto, gli intervistati menzionano sia l’area dei tutor sia dei *tutee*; sui primi affermano che il principale beneficio sta nell’essere entrati all’interno di un’organizzazione che dedica spazio, tempo e risorse umane (progettisti, psicologi, criminologi etc.) con le quali si sono interfacciati come colleghi e non come studenti, diventando a tutti gli effetti parte di un tavolo di lavoro. Un intervistato, in particolare, menziona il momento di chiusura e celebrazione del progetto come manifestazione concreta di questo ampio tavolo a cui hanno partecipato a diverso titolo più soggetti e istituzioni. Viene inoltre menzionata la reale opportunità di poter dare risposta ad un bisogno reale (e in linea con le proprie competenze accademiche): “è uno dei pochi progetti che si mette in ascolto di quelle che possono essere le esigenze di questi ragazzi perché l’abitudine degli operatori nei confronti di questo disagio è quella comportarsi come osservatori. [...] Invece il progetto HOPE capovolge questa dinamica, da oggetto di osservazione da parte di altri diventi soggetto di osservazione di te stesso, cioè inizi a lavorare e ad ascoltare te stesso e gli altri, e attraverso l’auto-percezione puoi ridefinire la tua identità”. Quest’ultimo aspetto riguarda ovviamente anche l’impatto sui *tutee*, che hanno l’opportunità di avere uno spazio sicuro all’interno di una relazione positiva in cui essere ascoltati e ascoltarsi per auto-percepirsi in modo nuovo. Gli intervistati hanno sottolineato il fatto che gli studenti universitari fossero lì per ascoltarli “senza compenso e senza ricevere tanti crediti formativi è stata una grande scoperta per loro”, facendo capire “che le persone non hanno per forza un secondo fine”. Inoltre, un ultimo elemento di impatto viene menzionato in merito

al confronto con i tutor che permette ai *tutee* di conoscere contesti di vita differenti, di aprirsi e confidarsi e, in alcuni casi, di creare dei legami che vanno oltre il progetto. Va segnalato che come nel caso degli studenti anche i referenti hanno messo in evidenza alcune criticità dell'approccio, in particolare, la sostenibilità delle supervisioni in termini di risorse.

In merito alla seconda categoria i referenti di progetto mettono in luce come la dimensione della riflessione condivisa abbia aiutato gli studenti a conoscere il punto di vista degli altri su come stavano vivendo il progetto e grazie a questo a conoscere meglio sé stessi, la propria emotività e capacità di relazione. Inoltre, viene menzionato che le supervisioni sono state uno spazio all'interno del quale costruire un gruppo e "sentirsi un gruppo, un ingranaggio importante all'interno di un ingranaggio ancora più grande". Altro elemento importante della riflessione per gli intervistati è la possibilità di sostenere e incoraggiare gli studenti nei momenti critici, rinnovando la motivazione di fronte alle difficoltà e offrendo una prospettiva esperita: "voi avete bisogno di motivazioni in assenza delle quali magari fate un colloquio con uno di loro, non raggiungete gli obiettivi che vi eravate prefissati, allora potreste pensare di non essere adatti a quel mestiere".

Fattori affettivi

Per quanto riguarda i fattori affettivi nelle interviste dei referenti di progetto sono emersi diversi sentimenti, stati d'animo e reazioni, che a loro avviso hanno investito tutor e *tutee*. Su entrambi, gli intervistati hanno osservato sentimenti di diffidenza e frustrazione legati alle barriere iniziali del processo di conoscenza, attraversando i quali, in alcuni casi, si è riusciti a costruire una relazione paritetica e di fiducia ("non sempre perché molto spesso i ragazzi anche alla fine si mostravano diffidenti o comunque avevano difficoltà ad aprirsi completamente"). Questo sentimento di diffidenza viene menzionato in

particolare per i tutee in quanto “abituati ad essere osservati speciali e questo li mette in una posizione di forte imbarazzo [...] allora tendi a mascherarti, a giustificarti, [...] a creare un muro”. A questo, nella maggior parte dei casi, si aggiungono i bassi livelli di autostima.

Lato studenti sono stati osservati un forte entusiasmo, curiosità di sperimentarsi in un ruolo nuovo, mettersi nei panni di un altro e di capire quali possano essere le dinamiche sottostanti certe scelte devianti, se di scelte di parla. A quest’ultimo aspetto si collega l’empatia quale principale porta d’accesso agli stati d’animo dell’altro e come motivazione a fare qualcosa per il prossimo. Un intervistato afferma: “ho trovato per la prima volta un gruppo davvero curioso, interessato, anche se il proprio tutorato non si presentava all’incontro. Non è sempre stato semplice però nonostante tutto sono stati caparbi”.

Fattori di apprendimento

Per quanto riguarda i fattori di apprendimento dalle interviste dei referenti di progetto sono emerse, come nel caso degli studenti, due macro categorie: la prima relativa alla crescita personale, la seconda alla crescita professionale, entrambe riferite sia ai tutor sia ai tutee.

Da un punto di vista di crescita personale i referenti hanno osservato nei tutor lo sforzo di riconoscere e superare i propri pregiudizi e di lavorare sui punti di miglioramento. Hanno inoltre osservato una crescita in termini di capacità di accogliere l’altro diverso da sé e di mantenere un impegno preso. In particolare, da un punto di vista professionale viene menzionata l’esperienza di collaborazione con diversi profili. Un altro elemento rientra, a loro avviso, nell’aver imparato a relazionarsi e ad essere ‘guida’ di altre persone.

Per quanto riguarda i tutee i referenti hanno osservato un’apertura al cambiamento: non tutti i ragazzi hanno imparato nei corsi professionalizzanti, “quello che è abbastanza alla portata di tutti loro non è l’apprendimento, è il cambiamento. [...] In termini di cambiamento sono tutti bravi, perché cominciano a capire che [...] ‘se io ascolto,

poi quando viene il mio turno gli altri ascoltano me' [...] e se io ascolto gli altri c'è la possibilità che mi crei una nuova opinione [...] e questo è un cambiamento epocale perché da lì ricomincia tutta una storia nuova, [...] è una rivoluzione [perché] se li metti in movimento tu stai generando una forma di autostima". Da un punto di vista professionale hanno invece osservato l'acquisizione di un metodo, ad esempio "se per fare il meccanico devi alzarti la mattina presto, devi dedicare particolare attenzione a quello che fai, devi studiare come funziona il motore allora comprendi l'importanza della disciplina, dello studio, dell'acquisizione di competenze". Un intervistato menziona che tra i giovani-adulti alcuni sono riusciti anche ad ottenere degli stage formativi, ciò è determinato dal fatto che alcuni "hanno imparato che vuol dire iniziare a entrare nel mondo del lavoro e assumersi una responsabilità". In definitiva, anche se non tutti i ragazzi sono riusciti a cogliere appieno le opportunità di progetto, i referenti credono che sia stato piantato un seme i cui frutti si vedranno su lungo periodo.

Categorie	Subcategorie	Dimensioni
Fattori strutturali	area metodologica	relazione confronto condivisione chiedere e offrire aiuto lavoro interdisciplinare insostenibilità per risorse
	dimensione riflessiva	sostegno conoscenza di sé e degli altri gruppo incoraggiamento motivazione
Fattori affettivi	tutor	frustrazione diffidenza caparbia entusiasmo curiosità empatia
	<i>tutee</i>	frustrazione diffidenza bassa autostima
Fattori di apprendimento	crescita personale	pregiudizi punti di miglioramento apertura al cambiamento
	crescita professionale	collaborazione relazione e guida metodo di lavoro

Tabella 2. Matrice di codifica del SL articolato attraverso il tutoraggio uno a uno – organizzazione partner.

Discussione

Il presente studio ha voluto indagare l'efficacia del Service-Lear-

ning universitario articolato con la metodologia del tutoraggio uno a uno all'interno di un contesto ad alta marginalità sociale, volto ad accompagnare un gruppo di giovani-adulti in conflitto con la legge in un percorso di reinserimento lavorativo e di crescita personale. Nell'analizzare il percorso situato e partecipativo in cui hanno interagito docenti, studenti, referenti dell'organizzazione partner e giovani-adulti, il presente contributo ha condotto delle interviste semi strutturate e analizzato i dati sulla base di tre gruppi di fattori: strutturali, affettivi e di apprendimento (Falchikov, 2001).

Da un punto di vista strutturale è interessante sottolineare la percezione degli studenti sulla riflessione quale elemento centrale per orientarsi e apprendere e, in particolare, il valore del confronto tra pari attraverso l'utilizzo dei feedback. Nonostante nessuno studente abbia formalmente abbandonato il percorso prima del termine, in un caso isolato un intervistato ha dichiarato di non aver potuto prendere parte a diversi incontri di supervisione ma di averne comunque apprezzato il valore, allo stesso modo dei colleghi che hanno partecipato attivamente. In questa sede si può ipotizzare che la dimensione informale del gruppo dei pari – con cui è possibile condividere l'esperienza anche oltre i tempi formali di progetto – possa aver inciso in tal senso. Questo a sottolineare come la dimensione del gruppo dei pari sia fondamentale per supportare quella logica di partecipazione come co-costruzione della conoscenza, superando le difficoltà derivanti dal non riuscire a garantire un'adesione attiva costante. In questo senso è interessante notare che la 'fatica' della partecipazione è stata maggiormente percepita dagli studenti sugli appuntamenti di supervisione piuttosto che sugli incontri con i *tutee*. L'analisi delle interviste non permette di ipotizzare una relazione tra la difficoltà di partecipare alle supervisioni e alcuni fattori specifici ma la letteratura del settore (es. Deeley, 2016) suggerisce una certa resistenza ai processi di riflessione quando questi richiedono agli studenti di modificare profondamente i personali schemi interpretativi per interiorizzare l'esperienza.

Anche per i referenti di progetto la dimensione riflessiva ha avuto

un ruolo centrale, permettendo agli studenti di vivere un'esperienza formativa significativa, conoscendosi di più sia nella relazione con il gruppo sia con i *tutee*. Quanto emerso conferma le ipotesi iniziali e trova riferimenti in letteratura: lo studio di Lazar e Preece (1999) riporta che le sessioni di feedback tra pari – organizzate in modo strutturato all'interno dei progetti di Service-Learning – svolgono un ruolo significativo per il successo dei progetti stessi. Inoltre, secondo gli studi di Furco (2009) nel SL “la riflessione è il fattore che trasforma un'esperienza interessante e impegnata in qualcosa che influisce decisamente sull'apprendimento e sullo sviluppo degli studenti”; è il mezzo fondamentale per prendere consapevolezza di ciò che è stato acquisito in termini di conoscenze, competenze, valori importanti per la propria vita e il proprio stare dentro la comunità. Da un punto di vista affettivo e di apprendimento è emerso quanto il superamento dei conflitti emergenti dall'operare in un contesto nuovo e ad alta vulnerabilità sociale – e le emozioni altalenanti derivanti – abbia conferito all'esperienza un valore formativo, di crescita personale e professionale, confermando quanto emerge dalla letteratura del settore (es. Moses, Fry, 2014) in merito allo sviluppo di una maggiore consapevolezza delle diversità e della complessità delle situazioni di vulnerabilità sociale. Da questo punto di vista è interessante notare che la maggior parte degli studenti ha avuto percezione di essere portatore di impatto sociale. Questi risultati sono in linea con alcuni studi (es. Mynard, 2007) che segnalano come tra i benefici significativi riportati dagli studenti vi sia tale percezione di essere membri di una comunità, facendo qualcosa di utile per gli altri. I referenti di progetto confermano l'impatto positivo dell'esperienza da un punto di vista affettivo e di apprendimento: in particolare, per gli studenti universitari il fatto di aver risposto ad un bisogno sociale reale e di essere entrati all'interno di un'organizzazione, interfacciandosi con diverse figure professionali come colleghi e diventando a tutti gli effetti parte di un tavolo di lavoro che ha dato valore alla co-costruzione della conoscenza partendo dai vissuti esperienziali.

In linea generale, superando le difficoltà delle complesse dinamiche relazionali e di contesto, i risultati dello studio aprono a interessanti prospettive di articolazione dell'approccio del SL attraverso il tutoraggio uno a uno, al fine di lavorare sulla dimensione della partecipazione, da intendere come coinvolgimento attivo dei soggetti nei processi di sviluppo locale e nei propri processi formativi. Rimane aperta la questione sulla criticità del metodo al momento di proporlo a un numero più ampio di partecipanti, anche rispetto alle risorse che questo implicherebbe in termini organizzativi e di supervisione.

Limiti e studi futuri

Il presente studio presenta alcuni limiti. Il primo fa riferimento alla scarsa durata del progetto; infatti sebbene abbia avuto una durata complessiva di 7 mesi, gli incontri tra tutor e *tutee* si sono realizzati durante 4 mensilità. Altro limite è il numero dei partecipanti alle interviste, dovuto al numero dei partecipanti stessi al progetto che prevedeva posti limitati. Direttamente collegata a questo limite si è presentata la criticità di non aver potuto suddividere il campione per individuare quali siano stati i risultati dell'intero processo con le rispettive differenze tra gli studenti che hanno partecipato a tutto il percorso e chi non è riuscito a garantire una partecipazione costante. D'altra parte, trattandosi di un itinerario complesso al quale più attori hanno partecipato a diverso titolo, potrebbe essere infruttuoso suddividere i diversi livelli di partecipazione, essendo questi – almeno nel caso del progetto in esame – sfumature facenti parte del processo stesso. Studi futuri potrebbero indagare il peso di specifici fattori sulla dimensione della partecipazione. Un altro limite del presente studio riguarda il non aver potuto coinvolgere i *tutee* nelle interviste; è rilevante sottolineare a tal proposito come il SL implica un approccio bidirezionale dell'azione solidale. In tal senso, sarebbe

stato interessante considerare anche l'impatto che tale esperienza ha avuto su emozioni e apprendimento, intervistando coloro che, formalmente, si ritiene essere i primi beneficiari del progetto. Da un punto di vista di approccio alla ricerca, anche se il metodo qualitativo permette di approfondire dinamiche e vissuti che l'esperienza ha generato, allo stesso tempo si limita ad una dimensione descrittiva che non permette di indagare l'eventuale incremento di competenze cognitive e non cognitive. Infine, il tempo trascorso tra la fine del progetto e la realizzazione delle interviste (4 mesi) può essere inteso come ulteriore limite. Infatti, i ricordi dell'esperienza potrebbero essere stati meno vividi e per tale ragione anche le verbalizzazioni degli intervistati potrebbero essere state inficiate. Per contro, tale nesso temporale potrebbe aver permesso ai partecipanti di riflettere profondamente sul senso dell'esperienza vissuta, restituendo una visione più articolata di quello che è stato l'impatto che tale progetto ha generato in loro.

Studi futuri potrebbero raccogliere dati qualitativi attraverso un diario o un *personal journal* in modo da fornire una fotografia completa del cambiamento dei fattori strutturali, affettivi e di apprendimento nel tempo. Sarebbe inoltre opportuno coinvolgere un campione più ampio di studenti, senza però snaturare la specificità del progetto. Infine, un puntuale monitoraggio degli esiti e dell'impatto sui primi destinatari sarebbe auspicabile per una visione completa dei benefici dell'approccio del Service-Learning, soprattutto in congiunzione con l'utilizzo della metodologia del peer tutoring.

Riferimenti bibliografici

Baptista C. R., *Insegnare e imparare: l'aiuto reciproco*, in "Integrazione", 2(5), 1998.

Biasin C., *Tutoring accademico: limiti e possibilità del tutorato all'università*, in "Rivista formazione lavoro persona", 8(25), 2018a, pp.

149-157.

Biasin C., *Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato*, in “Studium Educationis”, 19(1), 2018b, pp. 13-32,

Bochicchio F., Di Viaggiano P. L., *La formazione partecipata*, Guerini Associati, Milano, 2012.

Bozeman B., Rimes H., Youtie J., *The evolving state-of-the-art in technology transfer research: Revisiting the contingent effectiveness model*, in “Research Policy”, 44(1), 2015, pp. 34-49, <http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2014.06.008>

Butin D. W., *Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education*, in “Teachers College Record”, 105(9), 2003, pp. 1674-1692, <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x>

Cesaroni F., Piccaluga A., *The activities of university knowledge transfer offices: Towards the third mission in Italy*, in “Journal of Technology Transfer”, 41(4), 2016, pp. 753-777, <https://doi.org/10.1007/s10961-015-9401-3>

Chien C. F., Liao C. J., Walters G. B., *Enriching Service-Learning by Developing e-Tutoring in Foster Homes*, in “Systemic Practice and Action Research”, 31, 2018, pp. 221-238, <https://doi.org/10.1007/s11213-017-9423-x>

Ciucci F., *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale. Parole di chi non ha voce*, Franco Angeli, Milano, 2012.

Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research Methods in Education* (7th ed.), New York, Routledge, 2011.

Culcasi I., Cinque M., *L'impatto del Service-Learning universitario: il progetto Hope*, in “Excellence and Innovation in Learning and Teaching”, 6, 2021, pp. 136-151, <https://doi.org/10.3280/exio-a1-2021oa12076>

Culcasi I., Russo C., Cinque M., *E-Service-Learning in Higher Education: Modelization of Technological Interactions and Measurement of Soft Skills Development*, in “Journal of Higher Education Outreach and Engagement”, 26(3), 2022, pp. 39-56.

Deeley S. J., *El Aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectivas críticas*, Madrid, Narcea, 2016.

Del Gobbo G., *Un approccio pedagogico alla dimensione partecipativa per l'integrazione tra saperi materiali e immateriali*, in "Studi sulla formazione", 2, 2010, pp. 95-107.

Ehly S. W., Larsen S. C., *Peer Tutoring for Individualized Instruction*, Boston, Allyn and Bacon, 1980.

Eyler J., *Reflection: linking service and learning—linking students and communities*, in "Journal of Social Issues", 58(3), 2002, pp. 517-534.

Falchikov N., *Learning together: Peer tutoring in higher education*, Routledge Falmer, London, 2001.

Fini R., Rasmussen E., Siegel D., Wiklund J., *Rethinking the commercialization of public science: From entrepreneurial outcomes to societal impacts*, in "Academy of Management Perspectives", 32(1), 2018, pp. 4-20, <https://doi.org/10.5465/amp.2017.0206>

Fiorin I., (a cura di), *Oltre l'aula. La Proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori Università, Milano, 2016.

Furco A., *La reflexión sobre la práctica, un componente vital de las experiencias de Aprendizaje-servicio*, in "Actas XII Seminario internacional de Aprendizaje Servicio Solidario", CLAYSS, 2009.

Gagliardini I., *L'aiuto reciproco in classe: esperienze di Peer tutoring*, in "Psicologia e scuola", 2010, pp., 11-18.

Hébert A., Hauf P., *Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills*, in "Active Learning in Higher Education", 16(1), 2015, pp. 37-49, <https://doi.org/10.1177%2F1469787415573357>

Lai C. S., Hui P. C., *Perceived values of service-learning: A study on students engaged in a fashion-related programme*, in "International Journal of Fashion Design, Technology and Education", 11(3), 2018, pp. 375-383, <https://doi.org/10.1080/17543266.2018.1448463>

Lancaster J., *Improvements in Education*, Routledge, London, 1992.

Lazar J., Preece J., *Implementing service learning in an online communities' course*, in "Proceeding 14th Annual Conference International

Academy for Information Management”, Academic Press, 1999, pp. 22-27.

McNatt D. B., *Service-learning: An experiment to increase interpersonal communication confidence and competence*, in “Education and Training”, 62(2), 2019, pp. 129-144, <https://doi.org/10.1108/ET-02-2019-0039>

Mynard J., *Investigating peer tutoring*, in “ELT Journal”, 60(1), 2007, pp. 13-22.

Moses W., Fry J., Sanders K., *The Impact of a Service-Learning Experience in Mentoring At-Risk Youth*, in “Journal on Excellence in College Teaching”, 2014, pp. 71-94.

Nikolova N., Andersen L., *Creating Shared Value Through Service-Learning in Management Education*, in “Journal of Management Education”, 41(5), 2017, pp. 750-780, <https://doi.org/10.1177/1052562917715883>

Orefice P., *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione*, Liguori, Napoli 2006.

Pascarella E., Terenzini P., *How College Affects Students*, Jossey Bass, San Francisco, 2005.

Pellegrino V., Schirripa V., Tarsia T., *Situated Teaching and Democratization of Tertiary Education. A Framework for Practices*, in “Scuola democratica”, 4, 2019, pp. 279-296, [doi: 10.12828/96375](https://doi.org/10.12828/96375)

Ria D., *La ricerca sul Service Learning: riflessioni metodologiche* in “Sapere pedagogico e Pratiche educative”, 2, 2018, pp. 149-167, [doi: 10.1285/i26108968n2p149](https://doi.org/10.1285/i26108968n2p149).

Rosli A., Rossi F., *Third-mission policy goals and incentives from performance-based funding: Are they aligned?*, in “Research Evaluation”, 25(4), 2016, pp. 427-441, <https://doi.org/10.1093/reseval/rvw012>

Rosewal G. M., Mims A. A., Evans M. D., Smith B., Young M., Burch M., Croce R., Horvat M. A., Block M., *Effects of collaborative peer tutoring on urban seventh graders*, in “The Journal of Educational Research”, 88(5), 1995, pp. 275-279.

Tapia M. N., *El compromiso social en el currículo de la Educación*

Superior, Buenos Aires, Argentina, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), 2018.

Tomelleri G., Santinello M., Bergamin M., Marin C., *Una modalità di realizzazione del Service-Learning: il programma Mentor-up*, in “Rivista ComSertões”, 1, 2020, pp. 114-121.

Weiler L., Haddock S., Zimmerman T. S., Krafchick J., Henry K., Rudisill S., *Benefits derived by college students from mentoring at-risk youth in a Service-learning course*, in “American Journal of Community Psychology”, 52, 2013, pp. 236-248.

Le autrici

IRENE CULCASI (i.culcasi@lumsa.it). Assegnista di ricerca e docente a contratto di Service-Learning presso il Dipartimento di Scienze Umane dell’Università LUMSA di Roma, dove coordina l’area dei progetti della Scuola di Alta Formazione EIS (Educare all’incontro e alla solidarietà). Ha conseguito un dottorato di ricerca in Contemporary Humanism presso la LUMSA, con doppio titolo presso la Pontificia Universidad Católica de Chile. È membro fondatore dell’European Association of Service-Learning in Higher Education (EASLHE) e cofondatrice e vicepresidente di Comparte Onlus.

CAMILLA PETTINI (c.pettini@lumsastud.it). Neo laureata in psicologia del lavoro e del benessere organizzativo presso l’Università LUMSA di Roma. Ha elaborato una tesi dal titolo “Efficacia del tutoring e importanza delle soft skills nel mondo della scuola e del lavoro”. Attualmente svolge un tirocinio abilitante nell’area HR presso un’azienda specializzata in reclutamento ICT.

MARIA CINQUE (m.cinque@lumsa.it). Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell’Università LUMSA di Roma, dove coordina il corso di Scienze dell’Educazione ed è Direttore della Scuola EIS (Educare all’incontro

e alla solidarietà). Dirige il corso di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità e diversi Master per il personale docente di ogni ordine e grado. Ha un dottorato di ricerca in Tecnologie dell'insegnamento e della comunicazione e i suoi principali interessi di ricerca si concentrano sulle competenze trasversali e digitali, sulla formazione dei docenti universitari e sul Service-Learning.

Possibilidades didáticas da monitoria acadêmica na formação de professores

Didactic possibilities of academic monitoring in teacher training

ANA CAROLINA DIAS SEMBLANO, MARTA GENÚ SOARES

This is an essay about the aspects related to the processes of academic monitoring and teaching internship. The text is part of a research that deals with a section of a larger study about the monitoring in the physical education course at the Pará State University (Brazil), being possible to relate the academic monitoring with the teaching internship, also related to the concept of teaching identity, which has in its methodology a sampling of the universe of former monitors during the initial training of teachers to characterize the construction of an identity initiated in the completion of subjects related to teaching, such as didactics, and that impact the initial actions of the teacher in professional practice, both in the undergraduate course and in the academic master's degree. The study refers to the possible relations between the academic monitoring, the teaching internship and the "construction" of a teaching identity and, from collective didactics, in which the academic monitoring in the initial formation and the understanding of the role of the teaching intern, in a participative and critical way in the process of knowledge construction and of a professional identity.

Key-words: Teacher Training, Professional Qualification, Monitoring.

A. C. Dias Semblano, M. Genú Soares, *Possibilidades didáticas da monitoria acadêmica na formação de professores*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 13/2023.

DOI: 10.5281/zenodo.8150530

Introdução

Este é um estudo reflexivo sobre as possibilidades didáticas que permeiam o campo da monitoria acadêmica e estágio docente para a formação de professores, e relacionando com a identidade docente dos professores em formação e, para tanto, usa o aporte teórico de uma pesquisa maior destinada a capacitação de Mestrado em Educação, financiada pela CAPES, aplicando em uma amostragem do universo de sujeitos ex-monitores durante a formação inicial de professores para caracterizar a construção de uma identidade que se inicia já na integralização de disciplinas voltadas para a docência e que impactam nas ações iniciais do professor em prática profissional.

A partir da formação inicial e possibilidade de inserção do acadêmico em processos que possibilitam a interação entre professores e alunos, a exemplo da monitoria, foi feita uma análise com a relação existente entre os mestrandos e orientadores a partir da vivência no modelo de estágio docente que é possibilitado durante o mestrado e doutorado. A relação a partir do diálogo e interação com alunos e professores possibilita a criação de uma didática colaborativa, que prioriza a interação e permite com que alunos, estagiários e monitores possam colaborar na formação, e que ainda, possam contribuir na escolha da identidade docente do professor em formação.

É importante salientarmos que a pesquisa é pioneira no curso de educação física da Universidade do Estado do Pará, onde além de investigarmos a fundo sobre a monitoria no curso e relacioná-la com o projeto político pedagógico instaurado para os anos de 2008 a 2020, ela apresenta suporte teórico e prático para políticas universitárias na formação inicial voltadas para a intervenção profissional.

A identidade docente de professores em formação é “construída” ao longo de diversas experiências e vivências no meio acadêmico. Ao caracterizar uma identidade docente pessoal para o professor em formação, é passível de mudanças, em virtude do acontecimento de novos fatores que possam permitir que essa identidade venha a sofrer mudanças ao longo do tempo. A identidade docente, de acordo com Lawn (2001), pode ser modificada conforme a necessidade, em especial as que são modificadas pelo Estado para a moldagem dos professores do ensino público, para que eles fiquem reféns de todo o sistema que existe por trás das políticas educacionais.

Entre as possibilidades de “criação” dessa identidade docente, estão diversos fatores que podem influenciar, citamos as questões políticas e como este estudante se posiciona politicamente, indicamos os aspectos sociais a partir de uma perspectiva de como este futuro docente irá lidar com esses panoramas sociais que exigem de todos nós um olhar de cuidado e atenção. Os professores “agem como uma parte necessária de uma proposta educativa, embora surjam, nessa mesma proposta, como sombras, representantes ou sujeitos” (Lawn, 2001, p. 118), a partir de dinâmicas feitas por meio de políticas que façam o professor se mutar para se encaixar nos moldes do que é exigido pelo Estado.

Para Vieira e Neira (2016), as relações de poder entre os pares inseridos na sociedade, impactam na forma com que as identidades são desenvolvidas de acordo com o momento. Para o modelo atual de sociedade, em que a lógica neoliberal está ascendendo em meio a educação e as relações de poder. É possível analisar que as identidades de professores são muito influenciadas pela lógica do mercado, ainda mais se tratando de professores lotados em instituições privadas, que dependem do sistema mercadológico da educação.

Para a ampla formação do professor em início de carreira docente, é necessário a ampliação de características acadêmicas e docentes, entre as fases construção da identidade docente dos professores, existem fatores que contribuem para a identificação das particularidades

que mais lhe aproximam do ser docente dentro do campo de estudo, onde “a identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema” (Lawn, 2001, p. 118).

As identidades são particularidades de cada indivíduo e determinam sua forma de agir e pensar em meio a uma sociedade. Cada identidade é única, pois somos seres capazes de nos reinventarmos a todo momento. Para os professores, a identidade é passível de mudança, mas em sua essência, os professores já direcionam suas identidades ainda no início da carreira docente, no caminho em que acreditam ser o mais certo, em especial pelas suas lutas políticas, como ao que apontam Vieira e Neira (2016, p.784) “Em tempos de intensificação das políticas de identidade, ou seja, de disputas cada vez mais acirradas pelas representações que sustentam o sujeito ideal, ser professor é estar imerso em lutas por concepções, sem que haja neutralidade nas opções teóricas e, conseqüentemente, políticas”.

O processo docente é diretamente influenciado com os aspectos que ocorrem ao redor, sejam eles econômicos, sociais ou políticos. A essência da formação de professores é pautada em um conhecimento que abrange muito mais que o conhecimento material. No universo acadêmico, existem diversas possibilidades de direção para a formação de uma identidade profissional, seja em disciplinas, estágios supervisionados, monitorias acadêmicas, atividades de extensão, projetos de iniciação científica, projetos de iniciação à docência, e especialmente nos cursos de mestrado e doutorado, existe a possibilidade do estágio docente, o qual pode potencializar a ampliação de experiências para os professores que optam pela formação continuada. São amplas as possibilidades que se demonstram como pontes de conexão entre o ensino e a docência. Para este estudo em específico, elencamos a monitoria acadêmica e o estágio docente como dispositivo para a ampliação dessa identidade docente, a partir da vivência dos processos.

A monitoria acadêmica, como possibilidade de inserção do acadêmico-monitor no meio docente, com o acompanhamento das au-

las do professor-orientador, tem a possibilidade de proporcionar o acúmulo de conhecimento e experiências que podem favorecer a construção da identidade docente desse futuro professor, em meio a ações que possibilitam experiências do acadêmico-docente, como a participação em aulas, elaboração do plano de ensino para a disciplina, atividades avaliativas, e atividades que permeiam o fazer docente.

Ao participar do processo de monitoria acadêmica no ambiente universitário, aspecto que também é possibilitado com o estágio docente, com o orientador do mestrado ou doutorado, mas diferente da monitoria, o estágio docente permite que o professor retorne ao ensino superior, já formado e com experiências que vão além do que é visto na graduação.

De acordo com Dantas (2014), a monitoria compõe um aspecto que perpassa pela melhoria do ensino através do contato próximo do monitor como orientador do processo. A monitoria permite que o estudante participe do planejamento e todo o processo de ensino das disciplinas ao lado do professor, que se torna referência de trabalho docente para o monitor, o qual está inserido na disciplina que mais houve aproximação durante as aulas na graduação.

As motivações por trás da pesquisa

A partir das discussões sobre a identidade docente e suas relações com o processo de monitoria acadêmica realizado durante a graduação, se desenvolve o estudo, no intuito de estabelecer os possíveis entrelaces entre os dois campos. Com a justificativa de vivência pessoal do processo e entendimento de que foi primordial para a formação docente, em virtude da experiência com a monitoria da disciplina Estágio Supervisionado II, e com o propósito de analisar as relações entre a vivência da monitoria com a construção de uma identidade docente de professores em início de carreira, os quais se

encontram em preparação para a garantia de emprego e a tranquilidade que almejam para a prática profissional.

Além disso, é necessário relatar que a experiência profissional que obtive no estágio docente com a disciplina recém implementada no curso de educação física da Uepa, a qual se caracteriza como “Práticas curriculares na educação física escolar”, foi essencial durante o mestrado, onde além de ter me possibilitado dialogar com questões que não foram abordadas com profundidade durante a minha graduação, me possibilitou a aproximação com a minha orientadora.

Para que as questões principais do artigo sejam atendidas, elencamos alguns autores base para fazer a discussão com o objeto de estudo e o que se pretende ao final do texto, que é acrescentar informações e aporte teórico para estudos sobre monitoria no campo da educação física, os quais ainda são pouco encontrados. Entre os principais autores estão Dantas (2014), a qual discute acerca do campo de estudo da monitoria, Nozaki (2015) na perspectiva de atuação profissional de professores de educação física, Taffarel, Lacks e Santos (2006) para a discussão no campo da formação de professores de educação física e Lawn (2001) e Vieira e Neiva (2016) para o debate no campo da identidade docente.

Além desses autores citados, será feita uma discussão com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Educação Física da UEPA (CEDF/UEPA) para obter as principais características curriculares e objetivos principais para a formação de professores de educação física na UEPA.

Com base nas características explanadas ao longo do texto, o objetivo central do estudo é caracterizar as implicações da monitoria para o desenvolvimento da identidade docente do professor de Educação Física do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA).

Este texto pretende corresponder ao estudo da monitoria e do estágio docente como forma de contribuição para os professores em formação inicial. Sendo papel principal da pesquisa discutir sobre

conceitos acerca da monitoria, estágio docente, identidade docente e formação de professores de educação física, os quais estão em processo de descoberta de novos saberes e novas experiências na atuação profissional.

A metodologia investigativa como produção de reflexão

Esta pesquisa representa um recorte de um estudo maior no campo da monitoria, como obtenção do diploma de mestrado, a qual visa mapear o campo de atuação dos professores de educação física que participaram do programa de monitoria acadêmica da UEPA como monitores. A pesquisa maior se dá em âmbito estadual e pretende discutir acerca da relação entre monitoria acadêmica, formação inicial de professores e prática profissional de monitores egressos de 2008 a 2020 e que já estejam em campo de atuação profissional há pelo menos um ano.

E para além do que está sendo proposto na dissertação, incluímos o debate do estágio docente, o qual é a possibilidade que os mestrandos e doutorandos têm em participar de maneira ativa no processo de elaboração e planejamento de aulas para a graduação com o orientador – ou um professor que se aproxime ao seu objeto de estudo – e tenha a oportunidade, assim como na monitoria, de poder intervir e dialogar com a turma, havendo uma certa semelhança com o processo de monitoria acadêmica.

A questão da identidade docente que está sendo abordada no presente estudo decorreu da curiosidade em descobrir de que maneira a monitoria contribui na “construção” dessa identidade profissional, a partir da disciplina de Saberes, cultura e identidade docente, feita com a turma do doutorado em educação da UEPA, a qual desempenhou papel de pertinência em minha formação profissional e insti-

gou para uma investigação acerca do campo da identidade docente e conexões com minha pesquisa de mestrado.

A identidade docente é socialmente construída ao longo da vida, desde os primeiros contatos com professores no contexto escolar até o momento das disciplinas em sala de aula nas Universidades, que são o primeiro contato do estudante de graduação no ambiente universitário. As variadas práticas de ensino no processo de formação de professores concorrem para a “criação” de uma identidade docente que mais se adequa aos valores e práticas de cada perfil de professor. Os estágios feitos durante o período universitário, que são obrigatórios ou não, fazem o acadêmico passar por períodos de reflexão do seu agir docente, assim como o processo de monitoria como uma formação complementar, o qual é destinado para a ampliação dessas possibilidades do agir docente ainda na Universidade.

A metodologia da pesquisa que faz o suporte teórico-prático para esse artigo, se organizou com a finalidade de responder o problema da pesquisa, o qual definimos sobre como caracterizar as implicações da monitoria no desenvolvimento da identidade docente do professor de educação física, em específico de professores de educação física graduados pela UEPA que já estejam inseridos no campo de atuação profissional, sendo observado se eles optaram ou não pela escolha de formação continuada.

O método científico escolhido para a pesquisa foi o dialético, com abordagem combinada entre qualitativa e quantitativa para analisar os dados coletados, onde utilizamos questionário de respostas curtas e longas para sabermos quais foram as principais disciplinas encontradas, bem como em que campo de atuação estão inseridos profissionalmente, para então questioná-los acerca das relações entre a monitoria e a identidade docente.

O lócus da pesquisa é o CEDEF/UEPA/CAMPUS III, e a amostra da pesquisa são monitores egressos entre os anos de 2016 e 2019, sendo a população de 39 monitores bolsistas, os quais foram escolhidos de maneira aleatória, sendo analisado os editais de publicação de

monitoria dos respectivos anos para o contato com os monitores via redes sociais, através dos nomes encontrados nos editais de publicação da UEPA para a monitoria no Centro de Ciências Biológicas e Saúde (CCBS).

O instrumento de coleta de dados que foi utilizado foi o Formulários Google, por existir maior facilidade em contactar os monitores que não moram mais em Belém e região metropolitana. Foram investigados 13 monitores egressos do CEDF/UEPA que já estão com o título de professores de educação física há mais de um ano, com o intuito de estabelecer as relações com a prática profissional.

O questionário foi composto de cinco perguntas acerca da monitoria e atuação profissional desses professores, as quais foram: a disciplina que você monitorou; o principal campo de atuação profissional; participação em programa de *lato/stricto sensu*; a monitoria e a construção da sua identidade docente; o impacto da monitoria na formação profissional.

A escolha das perguntas foi construída com o intuito de responder aos objetivos específicos da pesquisa para o presente artigo, os quais estão organizados para atender o objetivo central do estudo. A análise dos dados foi tabelada em 3 quadros que representam as questões 1, 2 e 3, respectivamente, e as outras duas questões mais específicas foram analisadas com a busca de palavras e termos mais citados pelos participantes da pesquisa para fazer a discussão com os principais autores escolhidos.

Para a pesquisa, optamos pela entrevista de monitores entre os anos de 2016 e 2019 por haver aproximação e conhecimento pessoal do processo de monitoria escolhido pela UEPA para esses anos, a partir da vivência pessoal do processo e descoberta de novas habilidades e conhecimentos para a formação pessoal. A pesquisa contou com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi disponibilizado aos participantes ao final do formulário via Plataforma Google.

Sobre a formação inicial e a perspectiva para o mundo do trabalho

Nesta seção é feita a discussão dos dados coletados na pesquisa, com o desígnio de interagir com os principais autores acerca do campo de estudo da monitoria e da identidade docente, que são os elementos chaves da pesquisa, perpassando também pela formação inicial de professores de educação física e o ingresso na vida profissional após a almejada titulação de ensino superior.

A formação de professores de educação física, em âmbito local, voltada para o curso de educação física e de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) deste curso, anuncia “sua real função permanente de pesquisar e produzir meios e propor alterações de sentidos para o desenvolvimento humano e pleno de toda a sociedade” (CEDF/UEPA, 2007, p. 21), em consonância com o que se almeja para uma sociedade em que se conviva com mais equilíbrio em diversos setores.

Em virtude de uma formação de amplo caráter, o PPP do CEDF/UEPA demonstra uma vasta possibilidade de ampliação visando o desenvolvimento pleno da sociedade. Para isso, o PPP propõe a interação entre a tríade ensino, pesquisa e extensão, que compõem o tripé universitário para obter a aproximação do sucesso na formação docente. Para que esse tripé funcione, é necessário haver uma união da comunidade universitária, envolvendo professores, estudantes, pedagogos e todo o universo acadêmico em prol de um fator: a melhoria da qualidade do ensino público.

O Curso de Educação Física da UEPA é composto por disciplinas que permeiam o campo educacional com teorias e práticas diversas no âmbito da educação física, as disciplinas são organizadas por departamentos, os quais se organizam da seguinte forma: Ginástica, arte corporal e recreação (DAC); Morfologia e ciências fisiológicas (DMCF); Desporto (DEDES); Ciências do movimento humano

(DCMH); Saúde comunitária (DSCM); Filosofia e ciências sociais (DFCS); Psicologia (DPSI); Educação geral (DEDG) e Educação especializada (DEES).

Entre os nove departamentos existentes no CEDF/UEPA, constatamos que apenas três deles tiveram a possibilidade de inserção de monitores nos anos de 2016 a 2019, sendo encontrada a predominância de disciplinas do departamento de artes corporais (DAC) entre a maior oportunidade de inserção na monitoria. Para demonstrar com clareza a relação encontrada na pesquisa, elaboramos o quadro 1, o qual foi elaborado a partir das respostas dos 13 monitores egressos entrevistados.

Quadro 1: Relação disciplinas monitoradas por Departamento e quantitativo de monitores

Disciplina	Quantidade	Departamento
Fundamentos e métodos do esporte	5	DEDES
Fundamentos e métodos da dança	2	DAC
Anatomia sistêmica e funcional	2	DMCF
Estágio supervisionado	1	DAC
Fundamentos e métodos do jogo	1	DAC
Fundamentos e métodos da ginástica	1	DAC
Educação física adaptada	1	DAC
Políticas públicas de esporte e lazer	1	DAC

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2022.

É possível analisar uma quantidade acentuada de monitores da disciplina de Fundamentos e métodos do esporte, que é a única disciplina vinculada ao departamento de desporto entre as que tiveram monitores nesse período. É possível perceber que existe um quantitativo maior de disciplinas monitoradas em comparação com o quantitativo de participantes da pesquisa, isso ocorre pelo fato de um

monitor ter conseguido passar em anos consecutivos em disciplinas diferentes no processo de monitoria.

A disponibilidade de vagas de monitoria acadêmica é discutida em departamento e avaliada pelo conjunto de professores que o compõem, e podemos analisar que as disciplinas que mais apareceram na pesquisa foram disciplinas que permeiam o campo escolar. Já as disciplinas consideradas essenciais para a prática de atividades do campo da saúde ou do *fitness* não disponibilizam vagas para a monitoria, a única disciplina encontrada nesse âmbito é Anatomia Sistemática e Funcional.

De acordo com Nozaki (2015), a educação física está em constante evolução no campo da saúde, desde os anos 80, a partir da implementação das academias de ginástica no território brasileiro. Este setor foi ganhando força em âmbito nacional e hoje é considerado essencial para as práticas em educação física e saúde, portanto, é importante que os acadêmicos passem por diferentes vivências ainda na graduação, e a monitoria entra como papel de destaque no âmbito educacional voltado para a docência.

A partir da organização das disciplinas e departamentos para os monitores no CEDF/UEPA, se demonstra a necessidade de apresentação da organização destes professores na inserção no campo de atuação profissional, para descobrir se a perspectiva nacional de tendência profissional a ser seguida está sendo repetida com os egressos da UEPA.

Portanto, o quadro dois demonstra a organização em função da segunda pergunta feita aos monitores egressos, que os indagou acerca do campo de atuação profissional. Os campos de atuação profissional na educação física, de acordo com Nozaki (2015), se dividem em dois, os campos escolares e os campos não escolares, que englobam toda a área da saúde e do fitness em geral.

Quadro 2: Mapeamento dos principais campos de atuação profissional dos monitores.

Campo de atuação profissional	Quantidade
<i>Fitness</i>	7
Consultoria online	1
Docência	5
Não exerce a profissão	1

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2022.

A partir da análise do quadro 2, pode-se observar que o campo de atuação profissional mais citado pelos monitores egressos é o fitness, com a ocorrência de mais de 50% dos entrevistados, inferindo que a consultoria online também é feita no campo do fitness. Neste quadro houve a ocorrência de duas respostas pelo mesmo participante, somando 14 respostas novamente.

A escolha profissional pela educação física é predominantemente feita por aspectos que permeiam o campo do fitness, o qual inclui as academias de ginástica, os esportes, as lutas e as danças. Os interesses pela docência geralmente são construídos durante os cursos de formação, a partir de experiências que possam despertar a vontade de praticar a docência a nível escolar ou universitário.

Os aspectos analisados por pesquisadores do campo do trabalho acerca da desvalorização do professor de educação física que trabalha com o fitness são muito comuns, onde o trabalhador é visto como alguém que pode ser transformado em uma mercadoria barata (Bastos, Soares, 2014). O modelo de empregabilidade dos professores nas academias de ginástica atualmente se tornou uma possibilidade de empreendedorismo por meio do trabalho informal como *personal trainer*, os quais precisam se desdobrar para conseguir a garantia de rentabilidade no final do mês.

O que podemos inferir acerca do exercício profissional no campo da saúde, é a facilidade de conseguir meios de renda após formado, pelo exercício do trabalho de *personal trainer*, trabalho este que se assemelha aos plantões feitos por médicos. Com a possibilidade de

rentabilidade consideravelmente alta em detrimento do cansaço.

Apesar de todas as contradições de direitos trabalhistas que o campo não-escolar pode ocasionar, Antunes (2020) nos remete à ideia de que é um privilégio para estes trabalhadores terem alguma fonte de renda, ainda que seja difícil saber quanto conseguirá atribuir aos rendimentos ao final do mês, ao não possuírem contrato de prestação de serviços para com os alunos. Acaba por se tornar um privilégio porque existem muitos profissionais formados e qualificados que não conseguem ter esse “privilégio da servidão”, como Antunes (2020) nomeou seu livro.

A docência, por outro lado, apesar de ter seus pontos negativos como a desvalorização do professor lotado nas escolas públicas com a defasagem de salários e espaços inapropriados para as práticas corporais, é o meio mais seguro de garantia de um futuro dentro da educação física, onde o setor do empreendedorismo está se saturando e não tem a garantia de nenhum direito trabalhista para os professores que se consideram empreendedores da área da saúde. E por isso consideramos importante a relação da formação continuada de professores, para haver a qualificação e posteriormente conseguir almejar salários dignos da profissão.

O quadro 3 demonstra a relação entre a participação de programas de formação continuada e a monitoria, havendo possibilidade da relação entre os dois aspectos por haver uma certa pontuação de currículo nos programas de pós graduação para quem obteve certificado de monitor, acrescentado do interesse pela da docência após ter a experiência de monitorar uma disciplina que lhe familiariza, de acordo com Dantas (2014), é um ambiente propício para o interesse à formação crítica e docência no ensino superior.

Quadro 3: Relação entre a participação em programas de formação continuada

Formação Continuada	Quantidade
Não	6
Lato sensu	2
Stricto sensu (Mestrado)	5

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2022.

A partir da análise da terceira pergunta, é possível observar a adesão de mais de 50% dos monitores pesquisados a programas de formação continuada, seja a nível de especialização ou mestrado, podendo haver relação com as demandas que a monitoria proporciona aos participantes e as pontuações que são atribuídas aos ex-monitores em editais de vagas de mestrado e doutorado.

Esta relação pode ser demonstrada por diversos fatores, mas em especial ao fato de pessoas que realmente estavam interessadas na graduação em permear as diversas possibilidades que a Universidade propõe aos seus alunos de graduação. A monitoria é um objetivo conquistado por poucos, os quais tem o interesse de realmente imergirem no campo das práticas curriculares, os quais tem decorrência de conhecimentos didático pedagógicos já experienciados pelos professores que orientam a monitoria.

De acordo com Taffarel, Lacks e Santos (2006, p. 93), “nenhuma licenciatura forma para enfrentar a complexa situação no campo e na cidade”, isto é, a educação não está voltada para os problemas reais e cotidianos da população, é necessário formar professores que estejam preocupados com o caráter formativo que terão que enfrentar e lutar para a superação das reais circunstâncias. A educação física está sendo pautada no ponto de vista do mercado de trabalho (Taffarel, Lacks e Santos, 2006).

Em debate com o campo da formação de professores e os objetivos a serem propostos e seguidos para haver sentido na formação, os autores continuam dialogando com o seguinte pressuposto para a educação “deve-se formar professores para uma realidade complexa

e contraditória que exige a formação humana na perspectiva da omnilateralidade, da emancipação humana e da transformação social, ou seja, na perspectiva da construção de um projeto histórico para além do metabolismo social determinado pelo capital para organizar a vida e a formação humana” (Taffarel, Lacks e Santos, 2006, p. 93).

A formação na e para a educação física deve se pautar em um preceito de ensino de qualidade para todos os âmbitos, seja para a área da saúde ou para a área e os conhecimentos escolares, em virtude de a educação física estar à mercê dos preceitos e interesses do Conselho Federal e Estadual que estão regulamentando a profissão e consequentemente o currículo e as normas para o ensino da educação física em território nacional.

A formação de professores de educação física vem se caracterizando em uma perspectiva de formação para a diminuição de espaços reflexivos para a prática educacional, a partir dos interesses do capitalismo, então, de acordo com Taffarel, Lacks e Santos (2006, p. 102) “No que diz respeito à concepção de professor a ser formado, destacamos que pensar uma concepção de professor é pensar em que escola queremos construir”, a partir das possibilidades de inserção efetivas desses futuros professores em espaços de discussão e reflexão de uma educação que vise a melhoria do ensino e dos espaços voltados para a educação física.

Um dos ambientes que proporcionam aos graduandos pensarem sobre a prática na educação física é a monitoria acadêmica, a qual poderá ser espaço de reflexão acerca da prática do professor ainda na graduação, a partir da participação dos monitores em amplos espaços de planejamento, avaliação e interação ao lado dos professores orientadores (Dantas, 2014), sendo possibilidade de expansão da identidade docente que está em construção.

E para além da monitoria, o estágio docente possibilita uma discussão com maior aprofundamento sobre o que inere a formação inicial e continuada de professores e qual a importância de prosseguir a formação.

Em relação a quarta pergunta, a qual os indagou acerca das contribuições da monitoria para a construção da identidade docente, todos os monitores relataram que a monitoria acrescentou para este desenvolvimento de uma identidade docente que está em constante período de aprendizagem. Algumas pessoas pesquisadas demonstraram maior interação entre essa relação da monitoria e identidade docente, outros menos. Houve um monitor que teve a experiência em época de pandemia, o qual relatou que a monitoria não contribuiu tanto como gostaria, mas que de certa forma o ajudou em outros aspectos.

Entre as respostas mais relevantes, a que nos chamou a atenção foi a qual falou sobre os momentos de reflexão durante as aulas na monitoria, onde o participante demonstrou bastante preocupação em relação a qual tipo de professor será no futuro com seus alunos e quais as formas de lidar melhor com as situações diversas que ocorrem no meio docente, onde o mesmo relatou ainda não ter respostas para todas as questões que o emergiram ao longo do processo, que depende da construção constante de experiências e vivências que possam lhe mostrar o melhor caminho para lidar com as adversidades no processo de ensino-aprendizagem, e que a monitoria foi sem dúvidas muito importante na graduação, como mostraremos a seguir na sua fala.

ao vivenciar o cotidiano docente no ensino superior, através da monitoria, me questionava constantemente: qual o meu papel como monitor e futuro docente? Que “tipo” de professor eu quero ser? Como lidar com a diversidade de questões, problemáticas e situações que acontecem no processo educacional? Como posso contribuir efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem de outros discentes, que assim como eu, estão em formação inicial? É certo que eu não tenho respostas prontas, fáceis e rápidas para todas as questões que emergiram do cotidiano docente, mas a experiência na monitoria contribuiu para a construção de uma identidade docente fundamentada no diálogo e na aprendizagem

mútua, participativa, colaborativa, visando a construção do conhecimento crítico e criativo (Participante 7, 2022).

A metodologia das aulas foi citada por muitos participantes da pesquisa, os quais relataram ter mais aproximação com os conteúdos ao longo do processo de monitoria, além da identificação com as disciplinas escolhidas para monitorar. O enriquecimento teórico foi citado também como parte integrante do processo e das interações com o conteúdo nas aulas das disciplinas.

O papel do professor pode ser observado de perto como monitor, pela aproximação do orientador durante a vigência do contrato, o qual poderá incentivar muito a seguir uma carreira na vida universitária, assim como foi abordado nas respostas, a participante 11 (2022) nos relatou que “A monitoria foi meu primeiro contato com a educação superior, algo que almejo para o meu futuro e considero um primeiro passo pra realizar essa função”. Os desafios propostos ao longo do processo ajudam na comunicação e contribuem para o enriquecimento de um vocabulário técnico e apropriado para o ambiente universitário.

Acerca da quinta e última questão tratada na pesquisa com os monitores, a qual os questionou acerca do impacto da monitoria na formação profissional, os termos mais citados pelos participantes da pesquisa foram o processo de ensino-aprendizagem e como a monitoria impactou de forma positiva nesse âmbito, podendo caracterizar a compreensão do processo educativo através das experiências obtidas com as aulas ao lado do professor, podendo intervir nas dinâmicas e construir uma relação de via de mão dupla com o professor e com os estudantes.

A fala da participante 3 (2022) pode demonstrar a relação que a monitoria pode proporcionar aos discentes em formação “Condições que vão desde o comportamento deste professor em sala de aula, forma de socializar com os discentes, modo de elaboração do plano de aula e materiais de apoio utilizado para uma melhor com-

preensão do conteúdo”. É interessante analisar a monitoria como um processo de extrema importância, ao perceber que a maioria dos monitores egressos obtiveram experiências muito valiosas para a formação profissional e pessoal. A didática do professor orientador pode ajudar na construção dessa formação profissional ao propor metodologias que se encaixem de acordo com sua identidade docente.

Entre os pesquisados, apenas uma pessoa relatou o fato de a monitoria não ter impactado sua formação profissional, pois participava das aulas apenas como observadora, caracterizando a monitoria como apenas ambiente de observação, o que não é objetivo da monitoria. O objetivo da monitoria é que o aluno participe do pleno desenvolvimento das aulas, atuando na ajuda de dúvidas, questionamentos, na produção do plano de ensino da disciplina ou até mesmo ministrando aulas ao lado do orientador do processo.

A monitoria, vista como uma atividade acadêmica possibilitada ainda na graduação, é uma possibilidade de inserção dos acadêmicos na vida docente de professor, se tornando um importante canal de fomento ao ensino superior, assim como se objetiva nos cursos de formação, em específico a UEPA ao demonstrar a monitoria como “espaços de aprendizagem e a estimular o interesse pelo magistério superior, aprimorando a qualidade do ensino” (UEPA, 2015, p. 01).

Entre o debate e as diversas oportunidades que a monitoria possibilita aos acadêmicos, é importante citar que a monitoria em si não tem relevância se não for feita da forma correta, a partir de dinâmicas que incluam o monitor ao processo. E para tanto, a experiência que obtive com o estágio docente, a partir de uma prática de estágio dialógico com a professora orientadora, a qual foi importante para a minha formação continuada como professora do ensino superior, no contexto de uma dinâmica que possibilitou a presença nas aulas de maneira ativa e dialogada com a disciplina e com os alunos, além de uma didática que possibilitou a aproximação da turma com a professora.

Aspectos como estes podem abrir caminhos para uma formação

dialogada e crítica aos professores de educação física, onde de acordo com Freire (2001), o professor é capaz de atribuir a uma determinada prática, alguma determinação que possa melhorá-la através da tentativa, ou seja, é o processo de pensar de forma crítica sobre a prática que leva a determinadas concepções que apenas a teoria isolada não seria capaz de resolver. É necessário que haja o momento de crise entre os pensamentos e a realidade para que haja a superação de aspectos considerados irrelevantes para o ensino.

Conclusão

Em virtude dos dados demonstrados ao longo da pesquisa, é inquestionável o papel de extrema importância que a monitoria acadêmica desempenha nas vidas dos monitores egressos, os quais experienciaram a oportunidade de aproximação à realidade das aulas na graduação de um outro ponto de vista, com um lugar de destaque ao lado do professor, que é considerado um sujeito de referência que ocupa um lugar almejado por quem se interessa pela docência pública no ensino superior.

Então, a partir do nosso objetivo central para a pesquisa, que foi caracterizar as implicações da monitoria na construção de uma identidade docente para professores em início de carreira, obtivemos resultado satisfatório de grande impacto, com base nas respostas dos participantes da pesquisa, os quais se referiram ao processo de monitoria com olhar de valorização pessoal pelo processo que pôde acrescentar em suas formações acadêmicas e pessoais, em decorrência da estruturação de novas vivências no âmbito educativo para o ensino superior.

A oportunidade que desfrutei em ter participado da monitoria como bolsista abriu portas para muitas discussões e incentivos a minha continuidade e perspectiva em trabalhar com o ensino superior. As minhas características e objetivos pessoais foram também citados pelos participantes da pesquisa, os quais relataram ter sido essencial o

processo de monitoria para a formação profissional.

A identidade docente dos professores, articulada aos processos que são possibilitados ao longo da Universidade, são de suma importância para a melhoria do ensino e da formação de professores. Sendo estes professores, parte essencial de uma sociedade que vive em constante luta pelos seus direitos enquanto cidadãos participativos de uma sociedade com modelo capitalista. Sendo assim, os professores são historicamente marcados por serem pessoas ativas nas lutas coletivas para o bem da sociedade em geral.

Encerramos este texto demonstrando a satisfação em propor um estudo pioneiro aprofundado na monitoria na UEPA, além disso, este recorte e a pesquisa maior, a qual foi usada para concluir o mestrado em Educação na UEPA, será suporte teórico e prático para políticas de melhoria da monitoria nos cursos de educação física em todo o Pará, que estes sejam voltados para a formação inicial em sua totalidade, focadas na intervenção profissional desses futuros professores.

Referências

Antunes R., *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*, 2 ed, Boitempo, São Paulo 2020.

Bastos R., Soares M., *Organização do trabalho pedagógico e projeto histórico: conceitos e concepções*, em "Revista Cocar", n. 15, 2014, url: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/337/314>

Dantas O., *Monitoria: fonte de saberes à docência superior*, em "Revista brasileira de estudos pedagógicos", n. 95, 2014, url: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/301611386>

Freire P., *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra, São Paulo 2001.

Lawn M., *Os professores e a fabricação de identidades*, em "Revista Currículo sem fronteiras", n. 2, 2001, url: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no2/2.pdf>

Nozaki H., *Trabalho e educação na atualidade: mediações com a educação física brasileira*, em "Revista Educação", n. 1, 2015, url: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/13244/pdf>

Curso de Educação Física, *Pará. Curso de educação física. Projeto político-pedagógico de curso (graduação)* – Universidade do Estado do Pará, 2007, url: https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/ppp_uepa.pdf

Taffarel C., Lacks S., Santos C., *Formação de professores de educação física*, em "Revista Motrivivência", n. 26, 2006, url: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/681>

Vieira R., Neira M., *Identidade docente no ensino superior de educação física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional*, em "Revista Movimento", n. 3, 2016, url: <https://seer.ufg.br/movimento/article/view/54955>

Os autores

ANA CAROLINA DIAS SEMBLANO. Graduada em educação física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), mestranda no programa de pós-graduação em educação da UEPA, na linha de formação de professores, possui especialização em educação especial e inclusiva e treinamento desportivo. Membro do grupo LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer.

MARTA GENÚ SOARES. Pós Doutora pela Université de Montpellier/França (2015) e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2014-2015). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004) e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP (1998). Professora Titular da Universidade do Estado do Pará, lotada no Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPA, no Eixo Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, e no Curso de Licenciatura em Educação Física.

Quando la formazione è in grado di orientare: l'esempio di un percorso IFTS

When formation is capable of orienting: the example of a IFTS course

LARA BALLERI, IMMACOLATA MESSURI

The formative experience that we present has been built in the belief that impacting with determination on our own training can increase the quality of personal and professional life, thanks to a deeper awareness of ourselves and our own aspirations.

The training started in the a.s. 21-22, within the wider offer of the Higher Technical Education and Training (IFTS in Italian) for Technician for the promotion of the typical products of the territory and gastronomic tradition, and it is organized by IAL Emilia-Romagna in Castelfranco Emilia (MO). The route of 800 hours is aimed at young people and adults, non-employed or employed, and the detailed Training Unit (UF in Italian) was built for twenty hours in the classroom and on a further block resulting from having chosen to dedicate one hour to each student to provide individual educational advice.

The experience is brought back to the attention of the scientific community as the training module appears to be used in a transversal way on each training course with young and adult targets. It is distinguished, in fact, by its orientation character, strongly suited to the awareness of the subject; furthermore, thanks to its brevity, it becomes a suitable module to be inserted flexibly in the mount hours available, also in cases where there is a need to integrate the training pathways with guidance modules, because of the close link between this and training (Messuri, 2009).

The structured training educates the trainee to ask questions rather than to seek answers and encourages the acquisition of entrepreneurial skills and self-orientation.

Keywords: education; orientation; autobiography; awareness.

L. Balleri, I. Messuri, *Quando la formazione è in grado di orientare: l'esempio di un percorso IFTS*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 13/2023.

DOI: 10.5281/zenodo.8154314

1. Introduzione¹

Il dispositivo dell'orientamento può fornire un contributo significativo alle scienze umane, vale a dire la possibilità di identificare capacità e punti di forza di ciascuno, elementi in grado di rendere il soggetto unico e insostituibile. Queste qualità, acquisite non solo nei contesti formativi formali ma anche in quelli non formali e informali, non sono sempre note alla persona stessa, tanto che è necessario portare a coscienza questi elementi per averli disponibili e spendibili (Gallo e Boerchi, 2011). Diverse scienze si sono poste questo obiettivo, quali la psicologia, la pedagogia, il counseling, le neuroscienze. Questo contributo scientifico, alla luce di tali premesse, si interroga sulla possibilità di attribuire questo ruolo anche ai percorsi di formazione professionale, soprattutto se sono costruiti in modo da formare piuttosto che conformare e istruire piuttosto che omologare (Fabbri, 2021).

La scelta, in primo luogo, è legata al fatto che le competenze trasmesse in un corso IFTS – e messe a fuoco intervenendo sulla consapevolezza e sulla conoscenza di sé – possono essere riconosciute a livello europeo per favorire la mobilità lavorativa e mettere le basi per il conseguimento di ulteriori esperienze formative (Commissione delle Comunità europee, 2000). Si tratta di un sistema integrato di certificazione, valido non solo per la prosecuzione della formazione a livello accademico, grazie alla conversione delle competenze acquisi-

¹ L'impostazione dell'articolo e la progettazione del disegno di ricerca sono frutto di un lavoro condiviso. Nel dettaglio, è possibile attribuire i paragrafi 1 e 4 a Immacolata Messuri e i paragrafi 2 e 3 a Lara Balleri. Gli Autori dichiarano che non sussiste conflitto di interesse.

te in relativi crediti formativi universitari, ma anche per il riconoscimento di qualifiche professionali di II livello certificate dalle Regioni.

Il secondo ordine di ragioni, che giustifica l'attenzione alla formazione professionale, è rappresentato dall'onere che si devono assumere tutte le agenzie formative – e il mondo della formazione professionale in modo particolare – vale a dire lo svolgere una funzione strategica nell'essere in grado di dotare di capacità e conoscenze richieste dal mondo del lavoro gli studenti che hanno concluso un percorso di studi (Butera, 2017).

Per dare risposta ai bisogni appena descritti, dall'iter formativo successivamente presentato emergerà una connotazione specifica della formazione stessa, che si servirà del dispositivo dell'orientamento pedagogico per puntare alla costruzione di consapevolezza e allo sviluppo di autonomia (Boffo, 2014). La consapevolezza, portando alla luce competenze non focalizzate, permette di far riflettere su queste nuove dimensioni, che possono rappresentare il bagaglio di potenzialità della persona. Per arrivare alla vera conoscenza di sé è necessaria la promozione di un sapere che richiede un continuo sforzo di apprendimento, processualità e reticolarità. Il formatore in grado di condurre questa formazione sarà un consulente educativo con competenze di counseling di ispirazione comportamentista, grazie alla caratteristica, propria di questo approccio, di supportare la persona nel raggiungimento dei propri obiettivi personali e professionali, rimpiazzando le azioni non produttive con quelle produttive, quindi con un intervento molto pragmatico (May, 1991).

Il progetto formativo messo a punto è stato sperimentato in un percorso preesistente, pensato per favorire l'inserimento professionale dopo la scuola secondaria. Si tratta del percorso di Istruzione e Formazione di Tecnico Superiore (IFTS), gratuito e destinato a giovani e adulti, occupati e non, in possesso del diploma di scuola secondaria superiore o in possesso dell'ammissione al quinto anno dei percorsi liceali o, ancora, in possesso del diploma professionale di tecnico. Potrebbero essere coinvolti anche coloro che non sono in

possesto del diploma di scuola secondaria superiore, previo accreditamento delle competenze acquisite in precedenti percorsi di istruzione, formazione e lavoro, successivi all'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Al termine del percorso si consegue un certificato di specializzazione tecnica superiore in “Tecniche di progettazione e realizzazione di processi artigianali e di trasformazione agroalimentare con produzioni tipiche del territorio e della tradizione enogastronomica”. La figura formata conosce le caratteristiche dei prodotti regionali DOP e IGP e promuove e diffonde la cultura della tradizione enogastronomica regionale in Italia e all'estero attraverso la conoscenza del territorio di riferimento, delle attrazioni turistiche, degli eventi culturali e di quelli ricreativi. Inoltre, conosce la filiera produttiva dei servizi ristorativi e ricettivi a livello di servizio, approvvigionamento e rapporti con i fornitori. Infine, possiede conoscenze specifiche di marketing legate ai nuovi mezzi di diffusione – *social marketing* – con particolare riferimento ai più noti *social network* (IAL Emilia-Romagna, 2021).

La sperimentazione del modulo di formazione qui presentato è stata inserita all'interno di questo percorso in quanto i corsi IFTS, generalmente, hanno una durata variabile da 800 a 1000 ore e sono strutturati per moduli e UFC (Unità Formative Capitalizzabili). Questa struttura consente ai partecipanti una personalizzazione del percorso, operando scelte sulla base delle competenze possedute e delle esigenze formative avvertite. Il monte ore è suddiviso tra formazione d'aula teorico-pratica e attività di tirocinio, di carattere esclusivamente pratico.

La previsione del counseling individuale ha consentito di personalizzare e individualizzare l'intervento formativo, consentendo al formatore di concentrarsi in maniera attenta e focalizzata sul suo interlocutore (opzione possibile soprattutto nella relazione uno a uno). La consulenza educativa consente uno scambio libero e autentico all'interno di una relazione generosa e intima, concepita come cura del soggetto in formazione (De Natale, Simonetti e Gargiulo La-

briola, 2015). Sarà possibile riflettere sulle aspettative con cui ci si è avvicinati al percorso formativo e su come, eventualmente, le idee si sono evolute durante la partecipazione alle attività proposte, fino ad arrivare agli effetti provati al termine della sperimentazione. La relazione di counseling qui proposta ha permesso non solo un orientamento al futuro ma anche un orientamento al presente, dando la possibilità di riflettere in maniera consapevole su quello che si è. Insieme al consulente educativo lo studente in formazione si prefigura le migliori prospettive occupazionali e di tirocinio che vede per sé e che ritiene in linea con esigenze attitudinali e motivazionali, oltre che collegate alle opportunità presenti nel contesto di riferimento.

Le metodologie utilizzate per la realizzazione del modulo formativo sono l'analisi narrativa applicata al *curriculum vitae*, la video presentazione di sé, il confronto costruttivo negli scambi comunicativi (realizzato attraverso l'ascolto attivo e il dialogo), l'osservazione partecipata e il diario di bordo del docente. La consulenza educativa individuale, invece, ha visto l'uso della metodologia narrativa declinata nell'autobiografia e l'impiego del colloquio strategico nella consulenza educativa.

Al termine del percorso ogni frequentante riceve un attestato finale spendibile in ambito nazionale, che attesta il conseguimento di una qualifica professionale della Regione (Attestato di Qualifica a livello nazionale – Certificato di specializzazione tecnica superiore).

Un modulo formativo così concepito è spendibile su tutti i corsi IFTS perché contiene stimoli utili a prescindere dalle professionalità formate ed è particolarmente indicato per essere inserito all'interno dell'unità formativa dedicata all'orientamento. Inoltre, se si intende essere incisivi sul piano della consapevolezza, è opportuno utilizzare questo modulo nel primo periodo di formazione, in quanto le consapevolezze acquisite attraverso le attività di presa di coscienza proposte mettono il *formando* nella condizione di espri-

mere adeguatamente quelle che ritiene essere le proprie abilità e quanto ha maturato nel tempo a livello di competenze e interrogarsi in maniera riflessiva sulla loro validità (Dewey, 1973).

Quando si pensa alla formazione professionale il campo di intervento è da intendersi esteso al mondo degli adulti. L'apprendimento adulto presenta peculiarità che lo distinguono da quello che si verifica in altre fasce d'età. La formazione proposta deve essere collegata alla motivazione intrinseca piuttosto che a quella estrinseca e la ricaduta sull'applicazione professionale deve essere evidente (Knowles, 1996). La formazione degli adulti trae vantaggio dall'invitare i *formandi* a leggere le attività proposte con l'obiettivo di rintracciarvi una continuità con le esperienze professionali e i vissuti personali, fino a scoprire che l'aver maturato esperienze pregresse anche in ambiti informali e non formali offre il vantaggio di poter qualificare in maniera più adeguata e complessa le nuove acquisizioni divenendone attivi costruttori (Bracci, 2017). Con la nuova presa di coscienza può anche verificarsi che si decida di non proseguire più sulla linea già solcata ma di allontanarsi da ciò che non si desidera più per sé, potendolo fare con la forza della consapevolezza adulta dei propri bisogni e del loro naturale declinarsi (Sacchi, 2008). Gli adulti, soprattutto quando decidono di intraprendere un iter formativo dopo che hanno sperimentato la precarietà delle transizioni professionali e la difficoltà del reinserimento professionale, hanno sviluppato sensazioni di disagio per essere stati a lungo lontani dalla vita sociale (di cui il lavoro rappresenta elemento significativo). In questo caso le persone dovranno riscoprire le competenze utili alla cittadinanza contemporanea (Morin, 2015). Questo modulo, per le caratteristiche descritte, può essere inserito in tutti i corsi di formazione per adulti.

2. Obiettivi e strategie formative

Le attività previste all'interno del modulo formativo descritto ben

si adattano all'esigenza di una formazione percepita come partecipata, con un grande coinvolgimento dei corsisti che devono potersi sentire i veri protagonisti dell'azione proposta e concepire effettiva la responsabilità nel rendere fruttuosa la loro presenza. Le nozioni così acquisite, a seguito di un opportuno processo di maturazione, potranno più facilmente trasformarsi in competenze necessarie per la vita personale e professionale (Batini e Giusti, 2008). Un esempio di come la formazione è stata resa partecipata è rappresentato dal lavoro che è stato fatto sui processi per apprendere che, oltre che esplicitati nelle esercitazioni legate allo sviluppo delle competenze, sono stati anche affrontati a livello teorico, in particolare in quelle parti del modulo in cui sono stati spiegati la neuroplasticità e i cambiamenti neuronali, con particolare riferimento al ruolo dei neuroni specchio nell'apprendimento e nella modificazione del comportamento (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006).

Il lavoro sulla consapevolezza del soggetto rende il modulo formativo attento all'orientamento. Nello specifico sono state elaborate particolari strategie per promuovere la costruzione dell'identità professionale, nella consapevolezza che il lavoro rappresenta un'opportunità di sviluppo per il soggetto. Anche le attività orientate a definire la propria professionalità fanno leva sulle competenze: si pensi, ad esempio, alla competenza personale, finalizzata all'attenzione al proprio sapere, saper fare e saper essere, e alla competenza relazionale, che punta alla costruzione di relazioni efficaci, sfruttando in maniera adeguata il canale del verbale, del non verbale e del paraverbale. L'assertività, altra competenza considerata strategica in questo discorso, è stata proposta mediante la sua stessa pratica quotidiana, in quanto esercizio considerato più utile della mera applicazione di strategie e tecniche. Essere assertivi aumenta la consapevolezza che si ha di se stessi e l'abilità nel comunicare i propri pensieri e i propri sentimenti (Montesarchio, 2019). Infine, le competenze di auto orientamento, di cui si è detto, associate a quelle appena descritte, aprono la porta all'autoimprenditorialità, intesa come la capacità di tutelare la

propria carriera puntando ad essere imprenditori di se stessi e promuovendo il proprio benessere grazie alla capacità di saper orientare la vita al futuro. Le persone competenti sui piani appena descritti saranno professionisti in grado di mantenere con costanza le posizioni lavorative indicate per loro e riescono a rendersi insostituibili nel proprio lavoro. Il lavoratore, felice nel ricoprire un ruolo professionale nel quale si sente completamente a suo agio, anche in termini di soddisfazioni ricevute, diventa la risorsa ideale per quella posizione (Giannandrea e Ferraro, 2018).

Per essere efficace la relazione formativa dovrà essere buona da un punto di vista qualitativo, attenta rispetto alla dimensione emotiva e strategica sul versante comunicativo. Il formatore si adopererà per creare un clima di fiducia e assenza di giudizio e costruire una situazione protetta, che consenta alle persone di mettersi in gioco (Messuri, 2012). Questi elementi, tipici degli iter formativi in generale, assumono valore aggiunto nella formazione professionale.

Un iter di formazione è considerato adeguato viatico per arrivare ad essere professionisti felici e soddisfatti, oltre che adeguati sul piano professionale, ma è opportuno comprendere come declinare la formazione affinché riesca a soddisfare questo obiettivo. In linea generale si può far riferimento a teorie accreditate sul tema, ad esempio ricordando John Dewey, che già nella prima metà del XX secolo ha messo in evidenza il ruolo dell'esperienza nel coltivare la propria individualità. L'esperienza deve essere collegata alla formazione, nel senso che i percorsi formativi vanno impostati attraverso la previsione di momenti esperienziali. L'esperienza formativa deve anche essere interattiva, democratica e in continuità rispetto alle esperienze precedenti (Dewey, 1938).

L'esperienza di formazione così intesa può diventare la metafora di un momento di passaggio e di cambiamento che inviti a porsi domande più che a cercare risposte (Milella, 2021), che consenta di sperimentare l'introspezione e l'analisi suggerendo comportamenti che portino alla scoperta delle relative competenze e che consenta di

sperimentare momenti di orientamento di sé. Questo insieme rappresenta la parte più originale dell'iter formativo in quanto dà concretezza dell'applicabilità dell'ipotesi da cui siamo partiti, ovvero l'introduzione di un particolare modulo di orientamento e di uno specifico intervento di consulenza individuale.

Il lavoro sulle competenze inteso in questo contributo scientifico è collegato sia al modulo di orientamento, aggiunto al tradizionale piano formativo dell'IFTS, sia alle ore di consulenza individuale. Nel primo caso le attività proposte hanno consentito di sviluppare nuove competenze, che vanno ad arricchire la cassetta degli attrezzi di chi impara ad auto orientarsi (Marostica, 2010); nel secondo caso, invece, la sfida è stata piuttosto quella di aiutare i *formandi* a prendere atto delle competenze che già posseggono. In questa ottica la formazione professionale non si pone solo l'obiettivo di dare forma trasformando se stessi quanto, ancora di più, dare forma arrivando a se stessi (Mezirow, 2003). In particolare, per facilitare l'autoriflessione promuovendo, contemporaneamente, un lavoro sulle competenze, nel modulo formativo sono state proposte, tra le altre, attività relative all'analisi delle otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente, presentate nella Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 (Consiglio dell'Unione europea, 2018). In questo senso è stato chiesto alla persona in formazione quali competenze riconosce di possedere e quali possano essere utilmente applicate a livello lavorativo per essere più competitivi. Sempre nell'ottica di dare continuità alla presa di coscienza da parte del *formando* è stata proposta l'attività di ragionare sul tema della virtù – oggetto del programma di formazione – secondo l'ottica della psicologia umanistica, con riferimento alle *high six* (Peterson e Seligman, 2004). Ancora una volta lo studente individua tra quelle indicate le potenzialità in cui si riconosce di più e che ritrova nella propria vita, ma riflette anche su quelle che, pur appartenendogli, non hanno avuto spazio nel suo quotidiano per impedimenti di varia natura. Il gruppo classe fa da specchio per rilevare eventuali incongruenze tra quanto per-

cepito dal soggetto e quanto da lui manifestato all'esterno. Ultimo esempio di questa tipologia di attività è costituito dalla proposta di un percorso che consente a ciascuno di rivivere la propria esperienza scolastico-formativa con la forza del pensiero e del ricordo, mettendo l'accento sulle competenze possedute e pensando all'iter appena trascorso concepito come un *continuum* di occasioni di apprendimento, che non si determinano solo nel contesto formale ma anche in quelli informali e non formali.

La persona auto orientata, grazie alla consapevolezza di sé e delle proprie aspirazioni, interviene direttamente sulla qualità della propria vita e incide sulla propria formazione. Questa persona è in grado di sapere di cosa ha bisogno, in termini di conoscenze e competenze, per raggiungere i propri obiettivi personali e professionali e sceglie il percorso formativo in base a queste informazioni (Vulcano, 2005). Tale formazione è funzionale perché porta a scelte realizzabili ma anche rispondenti ai *desiderata* del *formando*. Solo colui che si conosce in maniera adeguata sa immaginare per se stesso la previsione di obiettivi alla propria portata, che non siano tanto ambiziosi da rischiare di generare frustrazione perché non raggiunti, ma che non siano neppure troppo tarati verso il basso (nel qual caso rischierebbero di svilirlo). L'equilibrio tra conoscenza di sé e formulazione dei propri obiettivi personali e professionali consente di vivere meglio. In sintesi, si può sostenere che le scelte formative sono sostanziate dall'orientamento (Guglielmi e Chiesa, 2021) quando il dispositivo consente di leggere i propri obiettivi personali e professionali. La persona così orientata è complessivamente soddisfatta.

La consapevolezza descritta si collega al proprio progetto di vita, che abbraccia sia la sfera personale che quella professionale e che rende la persona consapevole rispetto al punto di partenza, il percorso realizzato, il punto di arrivo. Anche il progetto di vita è tanto più chiaro quanto più una persona è autorientata (Friso e Caldin, 2022). Il proprio progetto di vita potrebbe anche essere interessato da momenti di passaggio, interruzioni e incidenti di percorso, che

vanno opportunamente gestiti per evitare che il progetto diventi irrealizzabile. In questo senso si può lavorare per acquisire competenze che consentono di riconoscere i momenti di transizione, focalizzarli ed esaminarli affinché siano trasformati in processi gestiti piuttosto che subiti: la persona competente nella gestione delle difficoltà sarà in grado di avviare una fase di esplorazione di altri contesti sociali e professionali, dimostrando di sapersi districare in quei mondi e di potervi approdare se il vecchio contesto professionale non le è più funzionale. L'obiettivo sarà quello di dare una risposta efficace alla necessità di cambiamento che si è determinata (Messuri, 2009). In questi casi gli adulti decidono di formarsi per promuovere la riqualificazione di sé e, perciò, avranno bisogno di una formazione realmente professionalizzante, che trasmetta conoscenze che trovano immediata e consapevole applicazione per trasformarsi inevitabilmente in competenze.

3. Dispositivi di riflessione e orientamento

Come strumento di racconto di sé finalizzato all'auto orientamento è stato scelto il *curriculum vitae*, un dispositivo utilizzato per interrogarsi su ciò che di se stessi è opportuno rendere pubblico ma anche su cosa è meglio evitare di sponsorizzare. Il tentativo, sul piano formativo, è quello di mettere in evidenza i propri punti di forza ma anche di imparare a padroneggiare ciò che non si vuole mettere in evidenza. Le *hard skills* e le *soft skills* sono analizzate e associate alle caratteristiche degli studenti, per considerare l'opportunità di rivedere la compilazione del *curriculum* stesso. La persona potrebbe sentirsi non del tutto rappresentata dal *curriculum vitae* in quanto tale se non lo sostanzia con considerazioni consapevoli e ragionate, che avranno anche il vantaggio di rendere il documento poco standardizzato. L'attività preliminare prevede perciò la raccolta della documentazione, nella quale il formatore riceve i *curricula vitae* dei partecipanti e li esamina con un'analisi comunicativa e narrativa (Cacciatori, 1990). L'obiettivo era individua-

re alcune specifiche e peculiarità dei partecipanti, prestando particolare attenzione al modo in cui ciascuno aveva scelto di raccontarsi a fronte anche di una seconda consegna ricevuta, ovvero presentarsi in una video presentazione di breve durata, dalla quale doveva emergere in maniera chiara il senso del corso per come era percepito. Attraverso la creazione della presentazione di sé lo studente è portato a fare valutazioni sugli elementi che meglio lo definiscono e ai quali riconosce maggior valore. La video presentazione sarà oggetto di scambio e di riflessione tra lo studente e il consulente orientativo in una seconda fase nella quale il formando sarà invitato a riflettere sulle sensazioni provate nel produrla e su quelle scaturite dalla visione del prodotto in un momento successivo, con particolare riferimento agli elementi di disagio emersi e alle strategie da mettere in atto per migliorarsi. La consapevolezza rispetto a questi elementi consentirà a ciascuno di conoscersi meglio e di essere consapevole rispetto a quello che si mostra di sé, acquisendo la capacità di gestire la propria intenzionalità nel proporsi nel contesto relazionale e professionale e sollecitare così la competenza valutativa (Montalbetti, 2020).

Le informazioni raccolte hanno rappresentato un punto di partenza per inserire il gruppo classe nelle attività formative previste, mentre a concludere l'esperienza è stato previsto un elemento particolarmente originale del percorso formativo, l'autobiografia, una forma di narrazione squisitamente dedicata al soggetto che attinge dalla metodologia narrativa, intesa come uno specifico approccio di indagine alla persona ed espressione di essa (Demetrio, 2017). L'autobiografia consente di collocare i propri vissuti di fronte a se stesso e, attraverso la narrazione, di mettere a fuoco l'interazione che esiste tra detti vissuti, che si connotano come situazione di esperienza formativa (Bracci, 2017). Tale metodologia si inserisce nel percorso formativo dell'adulto, nella misura in cui il bambino e l'adolescente non sanno collegare tra loro le esperienze che danno forma a ogni autobiografia e non hanno la capacità di stabilire nessi, concordanze e coincidenze (queste abilità, infatti, si apprendono molto più avanti negli anni) (Demetrio, 1995).

Nella presentazione dell'autobiografia si considera il metodo narrativo per la sua valenza pedagogica, dal momento che favorisce la costruzione di una riflessione che connota i vissuti e li orienta verso la loro validità nel presente e la strutturazione di un piano di azione che ne tenga conto per una proiezione nel futuro (Cambi, 2010). Il soggetto, infatti, rifletterà sulle scelte di un tempo e sulle competenze possedute che hanno permesso quelle scelte, facendo collegamenti tra passato, presente e futuro. Alcune scelte sono ancora valide, quindi sono rimaste collegate al presente, e, probabilmente, hanno resistito in quanto in linea con il modo di sentire della persona. Altre, invece, sono state fatte rispondendo a meccanismi latenti, presenti in ciascuno di noi, che quando non opportunamente riconosciuti e contemplati rischiano di far intraprendere strade poco in linea con quello che si sente di essere; di quelle scelte ci si è pentiti, oppure sono state subìte piuttosto che vissute, lasciando sensazioni negative nella persona.

Nella narrazione si individua anche una valenza orientativa in quanto si tratta di uno strumento di accesso a sé al quale poter tornare più volte nella vita: in questo senso la narrazione esprime le valenze (auto)apprenditive e (auto)formative che le appartengono e può rassicurare il proprio sé, che riflettendosi dentro il racconto avviato e portato avanti può processualmente ritrovare le radici di sé e della propria vicenda, che è poi vicenda interiore e di storia di vita, così come essa è andata dipanandosi, provando in ciò un senso di permanenza integrata e coerente (De Rossi e Petrucco, 2018).

Al termine del percorso di formazione, quindi, nell'attesa di incontrare il consulente educativo per la propria sessione individuale, gli allievi sono chiamati a produrre la propria autobiografia fotografica in dieci scatti, corredati di didascalia testuale, con la quale raccontare la propria vita attraverso le tappe più significative (passato-presente-futuro). Gli studenti sono proprio messi in condizione di comprendere il ruolo del compito assegnato loro, conoscendo la funzione dell'autobiografia narrativa nel percorso formativo del sog-

getto adulto e, prima ancora, nella conoscenza e cura di sé, nell'idea che “le molteplici articolazioni delle associazioni, evocazioni e tutto quello che dà spessore, senso e intensità alle operazioni di creatività narrativa, rendano possibile riorganizzare, emotivamente e cognitivamente, la storia e le risorse personali” (Rossi, 2009).

La fotografia, in associazione alla metodologia autobiografica, rende l'introspezione maggiormente accessibile. La sinergia tra parola e immagine, infatti, è in grado di portare in superficie sentimenti, emozioni, memorie e credenze in maniera più diretta e immediata. La fotografia, con il suo essere concreta, ferma nel tempo ma anche così sensibile alla lettura del momento, può consentire di riconoscere, finanche di disinnescare, dinamiche pregiudiziali che il soggetto in formazione applica a se stesso. Tra i *frame* che fornisce una fotografia e i ricordi che selezioniamo dalla nostra memoria è possibile scorgere una certa analogia: sono entrambi apparentemente immutabili, come fossero diapositive, e a renderli significativi sono l'interpretazione che ne diamo e il significato che abbiamo bisogno assumano nel momento in cui li portiamo alla luce (Musi, 2018). Infine, a connotare più compiutamente il potenziale stimolato dall'autobiografia fotografica, si inserisce la parola. A corredo di ogni scatto, infatti, viene espresso un titolo didascalico, che in maniera estremamente sintetica illustra il significato della fotografia scelta. L'individuazione del titolo comporta che il soggetto si interroghi sulle parole da associare a un vissuto emotivo per poi riflettere sul processo metacognitivo che lo ha condotto fino a quelle parole.

4. Conclusioni

I processi di formazione nell'ambito delle risorse umane hanno l'obiettivo di facilitare il cambiamento e di sviluppare flessibilità nel pensiero (Bassetti, 2001). I corsi di formazione più diffusi per fronteggiare i momenti di crisi spaziano dalla gestione dello stress e del

conflitto al mantenere la performance a livelli eccellenti, migliorando le competenze comunicative e relazionali e lavorando sulle competenze trasversali. L'iter formativo qui descritto, invece, pur proponendosi di andare incontro a certe emergenze, registrate soprattutto a livello professionale e nella definizione del concetto di cittadinanza, non ha puntato ad una strategia curativa quanto ad una dimensione preventiva, facendo dell'autovalutazione la competenza più significativa della persona in formazione.

Nel modulo formativo proposto, infatti, si accoglie l'invito europeo a sostenere e qualificare la formazione permanente di ogni individuo e a rendere prioritaria la sua messa in pratica, affinché ogni persona possa essere artefice della propria vita ma anche contribuire attivamente allo sviluppo della società nella quale è inserita (Commissione delle Comunità europee, 2000).

La persona è caratterizzata da capacità e competenze, maturate nei contesti formativi formali e informali, che la rendono unica a livello personale e professionale; tale elemento, in questo contributo di ricerca, ci è interessato più da vicino.

Il mondo contemporaneo è diventato così dinamico e imprevedibile che rende necessario stare sempre all'erta e attenti alle evoluzioni del mercato. Inoltre, la minore prevedibilità delle situazioni formative, professionali ed esistenziali che una persona si trova ad affrontare oggi rispetto al passato ha reso meno utile (e socialmente troppo oneroso) accompagnare il soggetto in tutte le transizioni che si trova ad affrontare nel corso della vita. Appare più funzionale dotarlo di una cassetta degli attrezzi che gli permetta di farsi interprete autonomo dei differenti momenti e delle scelte che gli si presentano dinanzi (Batini e Giusti, 2008). L'autonomia può essere letta anche da un altro punto di vista, vale a dire impedire che si crei una relazione di dipendenza con la fonte di aiuto, per pensare ad una persona che si sente motivata a prescindere dall'*entourage* di riferimento.

Molte agenzie educative, di fatto, si muovono con l'obiettivo di promuovere tali abilità; pertanto, osservare i percorsi diffusi sul terri-

torio si rivela utile per consentire di ragionare sul modo migliore per creare competenze di cittadinanza, utili al singolo ma altrettanto adeguate a gestire l'emergenza della disoccupazione europea. La gestione dell'emergenza occupazionale, con lo sviluppo di nuove competenze, viene rinvigorita dalla possibilità di cambiare idea in base alla consapevolezza di nuove informazioni, che non si possedevano in precedenza; iter formativo, quindi, che tra le altre promuove competenze di flessibilità di pensiero e di adattabilità (Montesarchio, 2019). Il lavoro sulle competenze sarà servito a ogni allievo per mettere a fuoco le proprie risorse professionali, personali e sociali. A queste si aggiungeranno le considerazioni nate da una valutazione delle potenzialità umane in essere e di quelle a cui si vorrebbe far spazio, sapendo che un buon piano di azione dovrà considerare di appagarle, sostenerle e rinvigorire sul piano sia professionale che individuale.

Sarebbe proprio l'insieme di queste acquisizioni a fondare la specifica capacità di orientarsi nei diversi contesti sociali e professionali rendendosi professionisti insostituibili, poiché in grado di occupare posizioni che rendono felice il lavoratore e per le quali egli diviene risorsa ideale. Ponendosi come traguardo lo sviluppo di specifiche competenze personali e relazionali, quindi, questa formazione ha previsto obiettivi a breve, medio e lungo termine, nell'idea che si potesse innescare un processo da ritenersi anche inesorabile. Il concetto di formazione, nel suo significato di dare forma, comporta sempre – di fatto – la previsione di tempi tecnici, che permettono all'interlocutore di assimilare e di comprendere, passaggi preliminari alla presa di coscienza e alla consapevolezza.

Gli allievi sono stati chiamati a editare il proprio *curriculum vitae* in modo da poter applicare quanto risultato dalle consapevolezze e conoscenze acquisite durante il percorso; ciascuno è stato invitato a creare una nuova video presentazione di sé per intervenire sugli elementi che non sentiva più attuali del video di inizio percorso e come esercizio di preparazione a colloqui di lavoro in presenza e a distanza. Si è pensato di promuovere un utilizzo strategico dei *media* nella

consapevolezza che rappresentino un'importante risorsa non solo a livello educativo e istruttivo ma anche per l'intervento formativo (Buckingham, 2006). Al tempo stesso anche l'autobiografia fotografica è uno strumento al quale rivolgersi nuovamente per intervenire sulle proprie credenze e sulla sensazione di certezza su un qualche argomento, soprattutto se relativo a se stessi. Grazie all'autobiografia fotografica il modulo formativo presentato si completa con la dimensione autentica e fisica del racconto di sé, proprio allo scopo di coinvolgere i soggetti adulti in formazione nel rendere visibile e concreta l'immagine che hanno di loro stessi. Sapranno leggersi e raccontarsi con maggiore cognizione di causa, acquisendo sicurezza anche nelle proprie scelte, e riusciranno a inserirsi nella società e nel mondo del lavoro come persone qualificate, motivate e consapevoli di esserlo. L'autobiografia, così presentata, diventa strumento per promuovere la scoperta o riscoperta delle competenze relative alla riflessività, alla presa di coscienza e alla consapevolezza, fulcro portante del ragionamento condotto. L'ottica orientativa secondo la quale viene letta e presentata l'autobiografia consente di far tesoro di quanto interiorizzato dei propri vissuti per impostare i passi successivi, sapendo di poter attingere a competenze già sperimentate e portate a coscienza, così da assaporare il proprio percorso anche nel suo essere intenzionale e premeditato e nel suo divenire progetto di vita (Messuri, 2018).

Considerata la pienezza con cui si vive una formazione così improntata e il grado di autonomia che permette di raggiungere, per via delle consapevolezze e anche agli strumenti di cui si è fatta conoscenza, l'esperienza complessiva è positiva e contamina l'idea stessa che si ha di formazione, se necessario la riscrive. Identificare e appoggiare le attitudini innate di ciascuno e orientare le attività formative allo scopo di stimolarle e svilupparle consente alla persona di sentirsi realizzata e di vivere la propria vita personale e professionale con pienezza. Dopo un'esperienza di questo genere si è portati a riconsiderare il concetto di formazione e a connotarlo in maniera qualitativamente superiore, così come si profila la possibilità di rivolgersi nuovamente

alla formazione con fiducia nel caso si rilevassero aree su cui intervenire.

L'iter formativo descritto, che ha già ampiamente sottolineato l'importanza della consapevolezza di sé come perno di orientamento e inserimento occupazionale, potrebbe ulteriormente essere arricchito dalla metacognizione applicata alla promozione di consapevolezza, per giungere ad un reale apprendimento per padronanza (*mastery learning*). In particolare, si potrebbe procedere applicando la metacognizione al vissuto promosso dall'azione formativa, così da portare l'esperienza a uno strato di consapevolezza più profondo. Per dare seguito a questa intuizione, verso la fine del percorso d'aula, si potrebbe chiedere a ciascun partecipante di compilare una *Thinking routine* in tre passaggi (*connect-extend-challenge*), sulla falsariga di quella ideata dal gruppo di Project Zero della Harvard Graduate School di Boston (Harvard College and Project Zero, 2022). Si tratta di un set di strumenti e protocolli per promuovere il ragionamento e la strategia qui applicata, nello specifico, risponderebbe all'obiettivo di formalizzare la sintesi di un concetto, organizzarlo mentalmente e ricollegarlo al proprio vissuto (la sintesi è fondamentale per supportare questa finalità e asciugare il pensiero fino a renderlo essenziale). In massimo due righe di testo gli studenti dovrebbero essere in grado di indicare: a) in che modo si sono connesse le idee e le informazioni presentate a quelle già in loro possesso e alla loro esperienza; b) quali sono stati i nuovi stimoli o idee che hanno ampliato il loro orizzonte di senso; c) quali domande hanno generato in loro.

Questo affondo, ancora da esplorare e da testare, può rappresentare l'eredità in termini di ricerca che questo contributo intende lasciare alla comunità scientifica.

Bibliografia e Sitografia

Batini F., Giusti S., *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle*

competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti, Erickson, Trento 2008.

Bassetti M., *Un sistema integrato di gestione delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano 2001.

Boffo V., *Orientamento e scuola del futuro*, in A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze 2014.

Bracci F., *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze formative*, Unicopli, Milano 2017.

Buckingham D., *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson, Trento 2003.

Butera F., *L'evoluzione del mondo del lavoro e il ruolo della istruzione e formazione tecnica superiore*, in "Professionalità Studi", n. 1, 2017.

Cacciatori R., *Il discorso narrativo*, FrancoAngeli, Milano 1990.

De Rossi M., Petrucco C. (a cura di), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Carocci editore, Roma 2018.

Cambi F., *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*, Laterza, Bari 2010.

Castagna M., *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro d'aula*, FrancoAngeli, Milano 2009.

Commissione delle Comunità europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles 2020.

Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", 2018.

De Natale M. I., Simonetti C., Gargiulo Labriola A., *Modelli e progetti educativi in pedagogia*, EDUCatt, Milano 2015.

Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1995.

Demetrio D., *La vita si cerca dentro di sé. Lessico autobiografico*, Mim edizioni, Udine 2017.

Dewey J., *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1938.

Dewey J., *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto tra il*

pensiero e l'educazione, La Nuova Italia, Firenze 1973.

Fabbri M., *Ripensare l'istruzione in chiave filogenetica*, in “Rassegna di pedagogia: trimestrale di cultura pedagogica”, vol. 79, 1/4, 2021.

Friso V., Caldin R., *Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita*, in “Studium Educationis”, n.1, 2022.

Gallo R., Boerchi D., *Bilancio di competenze e assessment centre. Nuovi sviluppi: il Development Centre e il Bilancio di Competenze in Azienda*, FrancoAngeli, Milano 2011.

Giannandrea F., Ferraro P., *Work engagement. La ricerca della felicità nei luoghi di lavoro*, Edizioni FS, Milano 2018.

Guglielmi D., Chiesa R., *Orientamento scolastico e professionale. Modelli, metodologie, strumenti*, Il Mulino, Bologna 2021.

Harvard College and Project Zero, *A thinking routine from Project Zero*, http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Connect%20Extend%20Challenge_2.pdf

IAL Emilia-Romagna, *Tecnico esperto in valorizzazione delle tipicità enogastronomiche del territorio*, <https://www.ialemiliaromagna.it/corso/tecnico-esperto-in-valorizzazione-delle-tipicita-enogastronomiche-del-territorio>

Knowles M. S., *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.

Mapelli B., Bozzi Tarizzo G., De Marchi D., *Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini*, La Nuova Italia, Milano 2001.

Mariani L., *Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire*, in “Lingua e Nuova Didattica”, Anno XLII, No. 2, Aprile 2013.

Marostica F., *L'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante*, in “Rivista dell'Istruzione”, n. 2, 2010.

May R., *L'arte del counseling. Il consiglio, la guida, la supervisione*, Astrolabio Ubaldini, Roma 1991.

Messuri I., *L'orientamento pedagogico nella società globalizzata. I modelli operativi nelle Agenzie del Lazio*, FrancoAngeli, Milano 2009.

Messuri I., *La comunicazione pedagogica. Per un nuovo modello for-*

mativo, Anicia, Roma, 2012.

Messuri I., *Bilancio delle competenze e progetto di vita: una lettura educativo-formativa*, in “Pedagogia più Didattica”, Vol. 4, num. 1, 2018.

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

Milella M., *Dibattere con gli altri e con se stessi*, in “Studium Educationis”, n. 1, 2021.

Montalbetti K., *Apprendere la competenza valutativa a scuola: un asset strategico per la vita*, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, n. 24, 2020.

Montesarchio T., *Assertività. Come liberarsi dall'approvazione altrui e cominciare a vivere*, EPC Editore, Roma 2019.

Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.

Musi A., *Memoria, cervello e storia*, Ndf, Palermo 2018.

Peterson C., Seligman M. E. P., *Character strengths and virtues: A handbook and classification*, Oxford University Press, New York and American Psychological Association, Washington, DC 2004.

Polito M., *Apprendimento ed insegnamento secondo la teoria della Gestalt*, in suppl. a “EL.LE”, 2005.

Rizzolatti G. e Sinigaglia C., *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

Rossi O., *Lo sguardo e l'azione. Il Video e la Fotografia in Psicoterapia e nel Counseling*, Edizioni Universitarie Romane, Roma 2009.

Sacchi G. C., *Il successo formativo. Strumenti, progetti e politiche per l'orientamento*, Erickson, Trento 2008.

Vulcano S., *Scegliersi, scegliere, essere scelti. Strumenti per orientarsi ed orientare con test ed esercizi di autoanalisi e sviluppo*, FrancoAngeli, Milano 2005.

Le autrici

LARA BALLERI è Cultore di materia di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Telematica degli Studi IUL, dove opera anche come consulente esterna per progetti di ricerca e Tutor di insegnamento. Si è a lungo occupata di formazione adulti e adolescenti, specie sui temi della comunicazione, dell'orientamento e delle competenze. Formatasi presso la Scuola Holden di Torino in Tecniche della narrazione, si è poi laureata Pedagogista in LM-57.

IMMACOLATA MESSURI è Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Telematica degli Studi IUL. Insegna "Pedagogia generale e sociale" in L-24 e "Pedagogia delle relazioni formative" in L-19. Dal 2020 è Presidente del Corso di Studi in *Scienze e tecniche dell'educazione e dei servizi per l'infanzia*. Dal 2023 è Delegata del Rettore per l'orientamento, il tutoraggio e il placement.

Operatori e insegnanti a confronto: far emergere pratiche, riflessioni e saperi intorno al lavoro nelle scuole

A comparison between teachers and educators: thoughts, knowledge and good practices about working in schools

FRANCESCA GHEZZO, FRANCESCO MINSENTI, CATERINA MINUTOLI, SALVATORE RIZZO, MASSIMO VIZZA

This abstract describes a research experience carried out in collaboration with the “Liberi di Crescere” (LdC) project. The working group, composed by teachers and educators from Sicily, Campania, Liguria and Piedmont, met several times online, between September 2021 and January 2022. The meetings were held by a sociologist (University of Messina) through qualitative and participative techniques. Each meeting consisted of three moments: individual, in sub-groups and in plenary.

The aim was to share the experiences of educators and teachers within the project, in order to start a discussion on common strengths and weaknesses, as well as the possible strategies to solve them.

The main themes emerged were: conflict; the oppression of students within the institutional school context; the theme of power; rules at school; pandemic/post pandemic effects at school.

From the participants reflections we notice a need for

- a new school proposal: more open and concrete;
- a comparison between teachers and educators on working methods, exchanging good practices, advices and innovations;
- a comparison between workers with different types of training and experience, to get to a final shared work in which everyone had the opportunity to take part;
- to share common experiences and techniques.

Key-words: teamwork, education, conflict, oppression.

F. Ghezzo, F. Minsenti, C. Minutoli, S. Rizzo, M. Vizza, *Operatori e insegnanti a confronto: far emergere pratiche, riflessioni e saperi intorno al lavoro nelle scuole*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 13/2023.

DOI: 10.5281/zenodo.8154346

Premessa

Ci sono contesti, che anche per la presenza di criminalità organizzata, rendono difficile, talvolta impossibile, le crescite dei ragazzi e delle ragazze. Le vite di chi abita questi luoghi sembrano segnate da un destino di marginalità in cui desideri e passioni non trovano cittadinanza e il futuro svanisce in un eterno presente fatto di strategie di sopravvivenza e rassegnazione. Sono questi i contesti in cui le ingiustizie e le disegualianze, l'assenza di opportunità e la povertà alimentano il potere mafioso.

Con il progetto Liberi di Crescere finanziato nel 2018 dall'Impresa sociale Con i Bambini a un'ampia e articolata rete di partenariato¹ promossa dall'Associazione Libera, si è sperimentato un sistema di azioni finalizzate a ri-costruire comunità educative, in cui attraverso la condivisione delle responsabilità (sociali ed educative) degli adulti, le crescite potessero ritornare a essere percorsi orientati verso un futuro desiderato.

¹ Della rete di partenariato fanno parte: Arci Genova, Associazione Culturale "San Giovanni Apostolo" Onlus, Associazione Gruppo Abele Onlus, Associazione Libera Palermo, Centro Di Prima Accoglienza Salerno – Dipartimento Minorile E Di Comunità Del Ministero Della Giustizia, Centro Per Lo Sviluppo Creativo Danilo Dolci, Comune Di Messina, Comune Di Palermo, Comune Di Salerno, Comune Di Torino, EcoS-Med Società Cooperativa Sociale, I.I.S. Gastaldi-Abba , Ic Alfano-Quasimodo, Il Portico Cooperativa Sociale, Ipsar "F. P. Cascino", Istituto Comprensivo Cornigliano, Istituto Comprensivo Giuliana Saladino, Istituto Comprensivo 'Giuseppe Catalfamo', Istituto Comprensivo Sferacavallo-Onorato Palermo, Istituto Comprensivo Statale Giovanni Falcone, Istituto D'istruzione Superiore Statale 'Santa Caterina Da Siena – Amendola', Istituto D'istruzione Superiore Verona Trento, Istituto Professionale Statale J.B.Beccari, Scuola Secondaria Di Primo Grado Viotti Torino, Ufficio Di Servizio Sociale Per I Minorenni Di Genova, Ufficio Di Servizio Sociale Per I Minorenni Di Palermo, Ufficio Servizio Sociale Per I Minorenni Di Messina.

Dentro questo processo di sperimentazione di pratiche educative si sono generate riflessioni e saperi che hanno trovato nell'opportunità del "tavolo di didattica e ricerca partecipata e situata LdC" del progetto di ricerca partecipata *Pratiche sociali e professionali nei servizi sul territorio: esplicitare i saperi*² un'occasione di sintesi e nuova elaborazione culturale in grado di arricchire le esperienze professionali e umane di chi vive l'educare in contesti non solo complessi (Morin, 2000) come lo sono tutti i sistemi fortemente interconnessi e eterogenei, ma assai complicati a causa di una eccessiva burocratizzazione delle procedure o una poco efficace organizzazione interistituzionale. Chi lavora in questi contesti è talmente preso dalle emergenze e da una quotidianità del fare che non trova le risorse di tempo e di energia per fermarsi a pensare per far sedimentare riflessioni e parole e così, tanti saperi ingenui frutto delle esperienze sul campo non generano tutti gli apprendimenti possibili, non si trasformano anche con l'innesto di saperi più strutturati e fondati scientificamente in cultura diffusa.

Questo articolo descrive gli esiti del tavolo di ricerca, i principali contenuti di lavoro e soprattutto gli apprendimenti che la ricerca partecipata ha "costretto" a generare. Apprendimenti comunque frutto di esperienze professionali realizzate in territori anche molto distanti e diversi grazie all'incontro promosso dal progetto Liberi di Crescere. Contesti, professioni e culture eterogenee che hanno affrontato sfide educative importanti con ragazzi e ragazze a forte rischio di dispersione scolastica e in condizioni sociali e familiari assai complicate e povere di opportunità. Liberi di Crescere a partire dal settembre del 2018 ha coinvolto gli studenti e le studentesse di alcuni istituti di

² A tal fine è stato stipulato un accordo tra Libera e il Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e Studi Culturali dell'Università degli Studi di Messina. La responsabile scientifica della ricerca è stata la prof.ssa Tiziana Tarsia, sociologa dell'Università di Messina. I partecipanti al tavolo di ricerca partecipata sono stati: Nancy Antonazzo, Gianpiero Catone, Francesca Ghezzi, Francesco Minsenti, Caterina Minutoli, Vincenzo Pillitteri, Salvatore Rizzo, Rosanna Sabini, Clara Triolo, Massimo Vizza.

istruzione superiore (soprattutto professionali e tecnici) e delle scuole secondarie di primo grado delle città di Palermo, Messina, Salerno, Genova e Torino. Le azioni del progetto sono realizzate in ciascuna delle città da enti del Terzo Settore che fanno riferimento alla rete di Libera. Poco più di mille ragazzi e ragazze hanno avuto l'opportunità di vivere la quotidianità della scuola anche attraverso una ricca offerta educativa a loro dedicata che ha consentito a educatori, animatori e psicologi di integrarsi, non senza alcune difficoltà, nel gruppo di lavoro delle scuole. Così, si sono realizzate azioni quali: l'educativa di corridoio e di strada per intervenire nell'informalità dei contesti di vita; la cogestione d'aula per affiancare ai professori figure educative e intervenire sulla qualità delle relazioni come presupposto indispensabile per gli apprendimenti; lo sportello di ascolto e counseling per offrire a ragazzi e ragazze, ai loro genitori e agli stessi docenti uno spazio relazionale intimo di ascolto e riflessione; la rigenerazione degli spazi per sperimentare in modo partecipato la possibilità concreta di ri-progettare i dispositivi fisici dell'educazione. Aule mal ridotte, campi per il gioco e lo sport, laboratori e spazi di socializzazione. E poi percorsi di laboratorio e di formazione per studenti e docenti e i laboratori di autoanalisi ispirati al lavoro di Danilo Dolci per favorire la partecipazione, l'ascolto e l'espressione dei desideri individuali e collettivi.

Il tavolo di didattica e ricerca partecipata LdC

I componenti del tavolo si sono riuniti a cadenza mensile tra settembre e gennaio 2021-22 per un totale di quattro incontri che si sono svolti in modalità telematica su una piattaforma per videoconferenze.

Le tecniche di ricerca utilizzate sono state partecipative e colla-

borative, intenzionalmente tratte dai *foresight tools*, in particolare dal metodo CLA (*Causal Layered Analysis*) usato da S. Inayatullah (2017; 2004) e I. Milojević (2020).

L'obiettivo del gruppo è stato quello di esplorare tecniche e strategie didattiche ed educative applicate nel contesto del progetto Liberi di Crescere così da confrontarle ed elaborarle al fine di individuare metodologie di lavoro comuni da utilizzare nelle possibili situazioni problematiche che in futuro si sarebbero potute presentare nel progetto o nei contesti educativi di lavoro.

Per fare ciò si è partiti dall'osservazione di elementi presenti nella vita quotidiana di coloro che, a titolo diverso, prestano il proprio servizio nelle scuole (insegnanti, psicologi, educatori, assistenti sociali), passando successivamente all'analisi delle varie azioni condotte nelle diverse circostanze e dei risultati ottenuti.

Il confronto ha permesso di mettere insieme saperi ed esperienze eterogenei (di docenti, psicologi, educatori, studiosi, assistenti sociali) con un'attenzione ai processi che facilitano o ostacolano l'implementazione di conoscenze reciproche, e all'individuazione di problematiche e possibili strategie di fronteggiamento. Si potrebbe affermare, con le parole di Bell Hooks, che si è sperimentata l'educazione come pratica della libertà, dove l'agire insieme in modo responsabile ha creato un ambiente di apprendimento critico, reciproco e generativo (Hooks, 2020, p. 173). D'altronde è proprio con tale approccio che i partecipanti del tavolo hanno tentato in questi anni di progetto, con declinazioni e metodologie differenti, di costruire contesti e relazioni fondati sulla reciprocità e sulla responsabilità educativa condivisa.

Il dibattito è stato guidato dalla responsabile scientifica del progetto di ricerca che, di volta in volta, ha proposto l'utilizzo di specifici strumenti in base alla tecnica *Causal Layered Analysis* (abbreviato come CLA), un approccio a quattro livelli ai futuri alternativi. Tale metodo viene utilizzato nella previsione per modellare il futuro in modo più efficace. Il CLA può essere utilizzato quando si discute di tutti i tipi di questioni, collettivamente o individualmente. Funziona

identificando diversi livelli di analisi per creare nuovi futuri coerenti. I quattro livelli fondamentali per il CLA sono: la narrazione, le cause sociali/sistemiche, l'analisi del discorso che legittima e sostiene la visione del mondo e che sostiene quella visione del mondo, il mito/metafora profondamente legato alla cultura e alla storia a lungo termine (Inayatullah, 2017).

Partendo proprio da questo approccio i quattro livelli sono stati declinati negli incontri svolti attraverso le seguenti fasi:

La sollecitazione: la facilitatrice ha fornito una sollecitazione diversa per ogni incontro che permettesse di focalizzare l'attenzione su specifiche situazioni, comportamenti ed emozioni vissute. Ad esempio la richiesta di individuare, nell'ambito del progetto Liberi di Crescere, un conflitto persistente, un'esperienza di oppressione o la relazione educativa vissuta in occasione di un procedimento disciplinare e di descrivere in forma scritta queste situazioni.

Momento individuale: ogni partecipante al tavolo ha dedicato un tempo individuale per rispondere alla sollecitazione ed ha prodotto un piccolo elaborato (testo, mappa, disegno...) che potesse descrivere il proprio pensiero.

Momento di condivisione: i partecipanti sono stati divisi in due gruppi casuali (dunque diversi ad ogni incontro, in modo da permettere una più ampia possibilità di dialogo) dove si sono raccontati le proprie esperienze cercando analogie e difformità nelle circostanze narrate.

Co-costruzione del "triangolo del futuro": una volta condivise le varie situazioni descritte dai membri del gruppo, ne è stata scelta una che rappresentasse meglio le affinità tra tutte, ed è stato disegnato un triangolo dove ai vertici sono stati individuati insieme il futuro preferibile (Pellegrino, 2020), i punti di forza (o le facilitazioni) e i punti di debolezza (o le resistenze) per poterlo raggiungere. Ciò ha permesso di individuare ciò che funziona, ma anche le criticità delle situazioni attuali, sia dal punto di vista dei comportamenti dei singoli attori sia dal punto di vista del funzionamento del sistema scola-

stico. Inoltre, la ricerca del futuro preferibile ha richiesto lo sforzo di immaginare nuove modalità di lavoro.

Ricerca della “metafora”: dall’analisi dell’evento e dall’individuazione dei vari punti del triangolo del futuro si è passati a immaginare una metafora che racchiudesse l’esperienza immaginata. Tale ricerca ha permesso di approfondire il processo di comprensione e interpretazione dei fatti, aiutando ad identificare le relazioni tra essi. L’utilizzo della metafora nella ricerca del futuro non solo descrive la realtà ma permette di creare nuovi mondi sulle aperture di percorsi condivisi (Inayatullah et Al., 2016).

Condivisione plenaria e conclusioni: alla fine di ogni incontro i gruppi hanno condiviso quanto prodotto e si sono confrontati rispetto le soluzioni trovate analizzando situazioni differenti.

Ogni incontro è stato seguito dalla stesura di un breve documento di sintesi con il quale la facilitatrice ha restituito alcuni nodi sui quali continuare a ragionare e delle sollecitazioni da elaborare singolarmente nello spazio temporale tra un incontro e l’altro e dei riferimenti ad approcci teorico-operativi.

I risultati del tavolo di ricerca

La scuola oggi, tra emergenza e regole

Le discussioni nei sottogruppi e l’individuazione e co-costruzione di immagini e metafore che raffigurano i temi dibattuti, le esperienze condivise e le considerazioni emerse nel confronto tra i partecipanti del tavolo, hanno delineato rappresentazioni della scuola di oggi piuttosto interessanti. Prima di procedere, è necessario evidenziare che la prospettiva del gruppo di lavoro è del tutto peculiare: si tratta di operatori e insegnanti che pur lavorando in città d’Italia molto differenti e lontane, condividono una presenza operativa e uno sguardo specifico in contesti scolastici e territori urbani periferici in

termini geografici, quanto sociali e politici. Perciò, le immagini e le discussioni emerse si situano in queste precise realtà, che non hanno la pretesa di ritrarre il vissuto e le rappresentazioni della scuola italiana *tout court*. Tuttavia, pensiamo che tali contesti e le loro particolarità anticipino frequentemente strutture e bisogni sociali che si sviluppano gradualmente in forme e luoghi altri, come i centri urbani. Lo sguardo specifico dei membri del tavolo può essere perciò anche letto come un punto di osservazione privilegiato, in quanto decentrato e avanguardista: inserito negli interstizi delle complessità e contraddizioni della scuola e società odierna.

Ci soffermiamo ora su due immagini e metafore della scuola, particolarmente evocative e stimolanti, per una riflessione attuale e critica dell'istituzione scolastica. Le due immagini proposte sono quella della prigione e quella dell'ospedale. La prigione ha richiamato, per il gruppo di lavoro, non solo l'incapacità della struttura scolastica di essere e costituirsi luogo sicuro, di crescita e significativo per i ragazzi e le ragazze che la abitano; ma anche il ruolo che incarna nel punire, bloccare, spesso opprimere, e uccidere la creatività e libertà degli allievi e delle allieve che accoglie (Hooks, 2020, p. 34). Tale immagine inoltre vorrebbe richiamare la particolare percezione ed esperienza quotidiana vissuta da molti studenti e studentesse che, come operatori, educatori e insegnanti, incontriamo nelle scuole e che produce in loro una percezione della scuola-antagonista: come un nemico da cui è necessario proteggersi e inventare strategie di sopravvivenza, come una punizione subita e mai desiderata né compresa. Al contrario la scuola si vorrebbe fosse il luogo in cui si accoglie e dialoga con la curiosità, l'inquietudine, la ribellione, le voci altre e dissonanti (Freire, 2018, pp. 52-53). La prigione rievoca inoltre la contraddizione insita nella scuola, con la quale bisogna fare i conti prima o dopo: "come si può far sorgere il desiderio - il desiderio del sapere - quando l'apprendimento del sapere deve essere obbligatorio?" (Recalcati, 2014, p. 67). La seconda immagine, l'ospedale, rimanda a una prospettiva dall'alto e si collega a un'altra prevalente forma che frequentemente assume la scuola nei confronti

di quegli studenti e quelle studentesse considerati ed etichettati come “difficili”, “devianti” o “a rischio”. La metafora non voleva tanto riferirsi all’operazione di “cura” e medicalizzazione che tende a operare la scuola, seppure osserviamo frequentemente quanto essa assuma un ruolo non secondario nella patologizzazione delle fragilità e difficoltà dei giovani. Invece, la scelta di questa metafora riprende l’immagine di denuncia piuttosto tagliente, quanto efficace, riportata, ormai oltre 50 anni fa, da Don Milani: “Se si perde loro (i ragazzi più difficili) la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati” (1967, p. 20). In queste parole emerge chiaramente il gesto e la scelta spesso costruiti e desiderati di espellere, liberarsi, far disperdere e abbandonare la scuola a questi “malati”, indesiderati e indocili giovani. L’impressione è che la scuola tenti di deresponsabilizzarsi o ammetta la propria incapacità di cambiare e adattare se stessa a queste soggettività “scomode”. In questa veste l’istituzione scolastica opera una funzione occulta di *imprinting* culturale che si insinua nelle profondità di regolamenti, sanzioni, rigidità e valutazioni e che favorisce e si unisce a un processo di normalizzazione che elimina ciò che potrebbe contestare tale *imprinting* culturale (Morin, 2001, p. 27). Ciò costituisce per i componenti del “tavolo” una premessa determinante affinché si strutturino e allarghino disegualanze sociali, culturali e materiali. La scuola pubblica non si presenta perciò “per e di tutti”, anzi. Inoltre, non è arduo immaginare come tale modalità di agire e di essere scuola sembri proprio determinare, e amplificare, quella dispersione scolastica di cui il progetto Liberi di Crescere intende occuparsi e che sembra occupare solo a parole, ad intermittenza, l’agenda politica. In tale scenario emerge dunque un volto e ruolo celato della scuola, oscuro e poco visibile in quanto legittimato culturalmente e politicamente, che la pone come dispositivo di esclusione degli indesiderati, gli “Altri”, della società. Quello che dovrebbe essere un luogo di costruzione e pratica della democrazia, si rivela in questo senso un luogo ambiguo e doppio: caratterizzato dalla compresenza di un corpo notturno e uno solare (Mbembe, 2019, p. 23).

Tale riflessione si è inoltre legata ad altri due temi discussi durante gli incontri del tavolo di lavoro. Da un lato vi è la questione della scuola durante la pandemia e post pandemia, dall'altro è emerso il tema delle regole. Il dibattito sul tema della pandemia si è concentrato sui risvolti, alcuni più evidenti, altri meno, che ha arrecato il periodo pandemico nella scuola e nelle relazioni che la costituiscono. In molti casi si è trattato di crisi e problematiche preesistenti, che si sono amplificate o esplicitate. In questo senso, i problemi maggiori rilevati dal gruppo sono indubbiamente l'inefficacia e inaccessibilità delle lezioni online per i ragazzi e le ragazze più fragili, nonché le ferite che si sono aperte nell'inesistenza di momenti di apprendimento relazionale e socialità dentro e fuori il contesto e le proposte scolastiche. Il periodo pandemico vissuto nei territori complessi e periferici descritti in precedenza, nei quali i membri del tavolo operano, hanno d'altronde obbligato uno sguardo e pensiero critici, quanto attenti, nel riflettere sulla scuola. Tale prospettiva ha perciò, in diversi momenti di confronto, evocato l'aggravarsi, non certo retorico o meramente quantitativo, di processi di impoverimento sociale, culturale ed economico e le conseguenti lacerazioni e marginalità sempre più estreme che si sono prodotte nel tempo e accelerate dal 2020 ad oggi. In questo tempo la scuola ha perciò rischiato di sprofondare nell'irrigidimento di norme e discorsi prescrittivi e imposti, in seguito interiorizzati, prevalentemente emergenziali e che, dunque, non hanno permesso alle istituzioni e agli attori e strutture scolastiche di riorientare con senso i propri spazi, tempi e percorsi. Sembra però che gran parte delle attenzioni e riflessioni dentro e fuori il contesto scolastico si concentrassero sul ritornello di una "scuola che non si ferma". In questo senso è emersa una riflessione, o meglio, una problematizzazione di tale pensiero secondo la quale quest'ultimo rischia di appiattare e nascondere efficacemente la dispersione e mancanza, preesistente alla pandemia, di senso, dialogo costruttivo e sburocratizzazione dell'istituzione scolastica. Gli interventi richiesti alla scuola, sia in tempo pandemico che non, sono

spesso troppo immediati e complessi da gestire con efficacia, senso e in modo strutturale, in concerto con le reti sociali del territorio e le famiglie. La struttura della scuola, e la politica che la sovrintende, si ritrova ad adottare misure provvisorie e straordinarie in uno stato ordinario di eccezione (Agamben, 2003). In tale quadro l'istituzione scolastica, nei propri attori operativi, incontra domande "straordinarie", più o meno esplicite, alle quali può e sa rispondere con forze e strumenti inadeguati e standardizzati. Tuttavia, è proprio a partire da tali domande, conflitti o problematiche che, secondo i membri del tavolo, è possibile ricostruire connessioni e percorsi educativi con gli attori coinvolti o indirettamente coinvolti. Nelle discussioni emerge tra i partecipanti una visione condivisa, secondo la quale negli ultimi anni, già prima del 2020, la scuola sia divenuta protagonista di un processo di smarrimento di sé e dei suoi significati e funzioni, nonché della sua autorità, sia osservandola da una prospettiva interna che da una esterna. Con le normative per la prevenzione del contagio da Covid-19, si ritiene ulteriormente aggravata la crisi di identità e di riconoscimento dell'istituzione scolastica.

Il senso delle regole

Un sintomo ed espressione di questo lento processo lo si può cogliere proprio nel ruolo, o non-ruolo, che oggi assumono le regole per chi vive quotidianamente gli spazi scolastici: insegnanti, dirigenti, studenti e studentesse. La frammentazione ed implosione della scuola non è invero scollegata dall'intensificarsi di regole e regolamenti troppo spesso imposti dall'alto e perciò non condivisi dalla comunità scolastica, percepiti da questa prospettiva (*top-down*) come necessarie quanto autoevidenti. Freire in questo senso parla di prescrizioni che definiscono e mediano gli squilibri e l'alienazione insita nel rapporto oppresso-oppressore (2018). Regole che dunque si presentano come punto di partenza e non certo, come auspicherebbero i membri del tavolo, come risultato di un processo di co-costruzione e di negozia-

zione tra gli attori coinvolti. I conflitti e le opposizioni generati e moltiplicati anche a causa di queste prescrizioni e modalità, sorgenti di frequenti incomprensioni e incomunicabilità tra i soggetti sociali dentro la scuola, producono ancora una volta un'immagine di scuola distante, esclusiva e immobilizzata. In questo terreno prolifera rigoglioso il nonsenso di norme e la “violenza dell’anti dialogo” (Freire, 1973, p. 67) che assoggetta e produce passività, impedendo e scoraggiando processi e pratiche educative e civiche con e nelle quali la comunità scolastica avrebbe l’occasione di (ri)costruire una visione condivisa, perché discussa, dinamica e negoziata con tutti gli attori scolastici. I partecipanti del tavolo hanno fatto emergere, in un tale auspicabile percorso, il valore e senso educativo che potrebbe avviare processi di trasformazione delle strutture, del ruolo e delle relazioni che la scuola incorpora. In questi termini la regola potrebbe diventare il fine, il prodotto di un dialogo e percorso di ricostruzione di significati e pratiche che divengono così condivisi. Si tratta di avviare processi di educazione problematizzante che si basa sul dialogo, è critica, è al servizio della liberazione, si basa sulla creatività e stimola la riflessione. Tale pratica pone la situazione presente come problema e chiama ciascuno ad offrire il proprio contributo e il proprio sapere per farvi fronte, giungendo a risoluzioni dinamiche, condivise e discusse, rispetto alle quali ognuno è responsabile e co-attore (Freire, 2018, pp. 93, 95).

Conflitto, potere

Il tema del conflitto è stato affrontato nel primo incontro, partendo dalla seguente sollecitazione: “Nell’ambito del progetto Liberi di Crescere individua un conflitto persistente, che si ripete nel tempo. Descrivilo in maniera sintetica ma, il più possibile, puntuale”. La seconda sollecitazione proposta ai due sottogruppi è stata la seguente:

“Dopo aver raccontato brevemente il proprio episodio di con-

flitto, individuate gli elementi comuni a tutte le “storie” e co-costruite il triangolo del futuro e la metafora”.

I due gruppi hanno proposto due metafore in cui la scuola ed il territorio sono antropomorfizzate: “l’orchestra” e “l’abbraccio”. L’analisi delle due metafore fa risaltare in particolare la delicata e complessa questione della comunicazione con e dentro la scuola. In questo senso si discute circa il fatto che la difficoltà centrale è connessa ai linguaggi e significati differenti, spesso considerati ovvi e condivisi, che ciascuna parte, organizzazione o attore sociale, attribuisce al progetto e alla scuola in generale. Si tratta perciò di una premessa imprescindibile di cui bisogna occuparsi, o che è opportuno quantomeno considerare, se si vuole collaborare e dialogare tra organizzazioni e attori così diversi, al fine di unire gli intenti e le direzioni operative e perseguire obiettivi comuni. D’altronde, come ci ricorda M. Weber, l’analisi della questione andrebbe sviluppata proprio a partire dal senso che ciascun attore sociale dà alla propria azione e ruolo. In questo modo emerge la necessità di un ampliamento dello sguardo e dell’analisi ulteriore, che si concentri sullo svelamento dei mandati, obiettivi e visioni prodotti e incarnati dalle stesse organizzazioni di cui i singoli “attori scolastici” fanno parte: Ministero dell’Istruzione, istituzione scolastica, famiglia e cultura di provenienza e terzo settore. Nel discutere di questi temi alcune domande hanno permesso di costruire una consapevolezza (più che soluzioni) nel gruppo circa i presupposti e le visioni differenti degli attori con cui si interagisce quotidianamente, proprio a partire dalle professionalità, e relative organizzazioni, presenti nel tavolo di discussione. Di seguito riportiamo alcune domande-guida che hanno permesso le riflessioni e gli scambi di cui si accennava precedentemente. La mission del progetto incontra la mission della scuola? Quale tipo di cultura organizzativa informa il progetto, la scuola e le associazioni che fanno parte della rete che collabora nel progetto? I diversi attori sociali interessati danno lo stesso senso al progetto?

Un componente del sottogruppo che ha proposto questo conflitto

lo ha descritto come un problema correlato alla comprensione del progetto e delle strategie utilizzate. La soluzione proposta è quella di provare ad intensificare lo strumento dello sportello di ascolto e proporlo con più insistenza a tutti gli attori del progetto, quindi, oltre alle famiglie e ai ragazzi, anche al personale docente, con riunioni durante le quali spiegare ai docenti del “senso del progetto”.

Un'altra considerazione molto importante, legata all'organizzazione della scuola negli ultimi anni, è che gli insegnanti inseriti nel progetto Liberi di Crescere sono coinvolti in molte attività che si aggiungono all'attività didattica curricolare e la scuola non ha spazi a disposizione per riflettere sugli obiettivi del progetto stesso.

La seconda questione indagata è stata quella della struttura gerarchica della scuola che non sempre è conosciuta o è comprensibile da un Terzo settore che funziona con un'organizzazione diversa. Il progetto ha una rete di partenariato ampia e variegata.

Uno dei gruppi di lavoro sintetizza la questione con il rapporto tra scuola e partner esterni, che spesso vengono percepiti come degli invasori all'interno delle normali attività scolastiche, mentre sarebbe molto importante non avere conflitti con dirigente e staff dell'istituzione scolastica. Inoltre, tale visione e percezione comporta il rischio di sostituirsi totalmente a funzioni e azioni che potrebbero essere svolte dall'istituzione pubblica scolastica, in maniera autonoma. Tuttavia, sovente è complesso collaborare per costruire prassi, prospettive e strumenti che permettano realmente alle scuole di affrontare alcune problematiche e fenomeni in maniera strutturale ed efficace. In questo senso alcuni operatori contribuiscono, spesso inconsapevolmente, a costruire forme di dipendenza e non di emancipazione o interdipendenza sia con i soggetti (studenti e docenti) che con l'istituzione scolastica. Se nella società contemporanea è evidente l'eclissi del *Welfare State*, è al contempo essenziale considerare che gran parte del terzo settore tenta, facendosi mediatore di servizi, istituzioni e cittadini, di promuovere un ripensamento, una partecipazione e ricostruzione collettiva e sostenibile delle responsabilità educative

di ciascun attore ed ente privato e pubblico dei diversi territori. Si vuole in altri termini evitare la delegazione, la settorializzazione e privatizzazione di tematiche e interventi di cui ciascun soggetto e realtà dovrebbe occuparsi congiuntamente per farvi fronte in maniera efficace e comunitaria. Da questo punto di vista viene valorizzata l'utilità di attività di riflessione e di dialogo, come quella del tavolo di ricerca, tra figure appartenenti a professioni, formazioni e ruoli differenti, in cui è possibile, partendo da posizioni inizialmente diverse, affrontare tematiche condivise e comuni, facendo emergere prospettive inedite e strade possibili. Il dialogo, fondamento della pedagogia dell'emancipazione intrinseca alle azioni e alle metodologie previste del progetto, costruisce modelli inediti di collaborazione interdisciplinare che orienta la consapevolezza e tensione dei partecipanti nell'individuare tale valore e metodo come potenzialmente liberatori non solo dentro il tavolo di ricerca ma anche nelle proprie équipes e contesti di lavoro,

I temi emersi da queste considerazioni e che meritano di essere approfonditi sono i seguenti:

- Che tipo di struttura organizzativa hanno la scuola, le organizzazioni partner ed il progetto di Liberi di Crescere? In letteratura è ormai consolidata l'idea che la struttura organizzativa condiziona i processi decisionali (Dente, 2011) e veicola credenze, *bias* e schemi cognitivi.
- Attraverso quali cornici viene letta l'esperienza del progetto (Goffman, 2003). Conosciamo i *frame* culturali entro cui l'organizzazione e la scuola leggono il progetto?

L'ultimo nodo emerso nel primo incontro è quello del potere, inteso come possibilità di fare, ma anche dispositivo che genera dinamiche relazionali oppressive (Boal, 1977). I conflitti possono essere agiti in modo non violento o, al contrario, aggredendo gli altri (Paftoort, 2006). Nell'ambito del progetto Liberi di Crescere e nelle scuole partner qual è lo stile di gestione del conflitto a cui si è abituati? Gli attori sociali come si situano rispetto alle tensioni che sono

generate dal diverso modo di intendere l'”educare”? Tutti i partner del progetto (comprese le scuole) hanno lo stesso pensiero sull'educazione? Quali sono i rituali che vengono utilizzati?

Oppressione

Il concetto di oppressione è stato affrontato in particolare nel secondo incontro, dal quale sono emerse le seguenti considerazioni.

La difficoltà a definire una situazione di oppressione e in particolare una situazione in cui si sia coinvolti direttamente. Un gruppo si è confrontato sulle situazioni in cui il sistema scolastico può essere opprimente per il personale della scuola ed educatori.

Si è considerato che il concetto di oppressione è dinamico: ognuno di noi può essere oppressore e oppresso a seconda delle condizioni e del tipo di relazione in cui agisce o comunque in cui è coinvolto. Un gruppo sottolinea che lo stesso agente oppresso in precedenza può essere stato a sua volta oppressore o che la sua condizione di oppressore può derivare dall'essere stato oppresso in precedenza in un'altra situazione. Quindi, l'oppressione si deve intendere come un concetto situato (Lave e Wenger, 2007), da analizzare nel qui ed ora della relazione educativa. L'oppressione è da considerarsi, così, come una categoria flessibile che abbraccia tanti soggetti e ambienti. Per analizzare l'oppressione è necessario individuare i diversi attori sociali (non solo gli studenti ma anche i docenti e le famiglie) ed esplicitare le relazioni tra di loro. In quest'ottica esplicitare l'oppressione può innescare un processo in cui si crea uno spazio relazionale di apprendimento condiviso (Gherardi, 2001).

Sono state comunque individuate alcune oppressioni. Le oppressioni esplicitate riguardano, in alcuni casi, la dimensione conflittuale già esplorata nel primo incontro, come nel caso dell'oppressione generata dal sistema burocratico scolastico.

Altri esempi di oppressione sono, invece, quelli riconducibili alle famiglie, agite sui propri figli, che sono anche studenti (le questioni

poste dagli studenti riguardano le famiglie ma interessano anche la scuola).

Si è poi sottolineato come anche l'istituzione scolastica che impone delle regole, che spesso non sono condivise e quindi accettate, possa essere considerata una struttura di oppressione come nel caso delle regole imposte - e non condivise - al termine di un percorso. Alle regole imposte si unisce l'oppressione ordinaria innescata da didattiche, modelli pedagogici e antropologici fondati sulla concezione e applicazione depositaria dell'insegnamento. Tale forma di oppressione è legittimata e sommersa in quanto si serve delle strutture e modelli incorporati dalla società, dall'istituzione scolastica e dal relativo personale che, con l'intenzione di preservare la propria identità, proteggersi e prevenire un proprio ripensamento radicale di fronte a domande e alterità subalterne, favoriscono l'esclusione e la stigmatizzazione. In tal senso proliferano categorie applicate agli educandi inquieti e refrattari alla cosificazione, come disadattati, squilibrati o ribelli (Freire, 2017, p. 57). D'altra parte, molti insegnanti quotidianamente si interrogano su come possano rendere flessibile e "produrre vuoti" nel loro insegnamento, "se la didattica è vincolata al ritorno anonimo dello Stesso (programmi, orari, esami, valutazioni, regolamenti, ecc.)". Come rendere la didattica ogni volta nuova e viva? Come "custodire lo spazio per la sorpresa, l'emozione e la bellezza erotica del sapere?" (Recalcati, 2014, p. 95).

Un gruppo ha infine individuato un'oppressione che è generata dalla rigidità del sistema sociale con le sue convenzioni che costruisce identità e categorie fisse (Goffman, 2003). Nella misura in cui una struttura sociale si rivela rigida, con strutture di dominazione, le istituzioni destinate alla formazione, che in essa si costituiranno, saranno necessariamente segnate da questo clima, che è veicolo dei suoi miti e orienta la sua azione nello stile proprio della struttura (Freire, 2018, p. 171).

Gli studenti delle scuole con cui il progetto Liberi di Crescere entra in contatto sono giovani che vivono quotidianamente situazioni

di oppressione dentro le loro famiglie, nei rapporti con i pari, a scuola. Ci sono situazioni in cui il ragazzo o la ragazza hanno difficoltà nelle relazioni con gli altri. I genitori (o gli adulti di riferimento) opprimono lui o lei con la minaccia di rivolgersi ai servizi sociali, alimentando il terrore verso questo tipo di figura. La nota e la sospensione sono un ulteriore veicolo di oppressione degli studenti. Il provvedimento disciplinare, come evidenziato da insegnanti ed educatori del tavolo, spesso non funziona e crea solo frustrazione nello studente, anche se la sospensione come intervento educativo quando uno studente sbaglia sembra essere un esito ineluttabile. Nella condizione di oppressi, i giovani che incontriamo, interiorizzano la visione, le modalità e i discorsi degli oppressori o del contesto opprimente. Introiettano l'ombra degli oppressori. In questo processo si manifesta frequentemente l'autosvalutazione e il divenire oppressori a loro volta verso l'Altro. Da un lato notiamo come gli studenti e le studentesse a forza di sentirsi dire che sono incapaci, che non sanno nulla e che non possono sapere, finiscono per convincersi della loro incapacità (Freire, 2018, p. 69). Dall'altro lato l'unico loro modello di umanità è quello dell'oppressore (ivi, p. 50): ciò significa che non potranno che replicare le strategie e le modalità che hanno subito e appreso, negli anni e negli ambienti di vita, da relazioni violente con adulti, pari e istituzioni e da oppressioni strutturali e quotidiane che impediscono sistematicamente l'eguale possibilità di essere riconosciuti, autonomi e liberi.

Le azioni del progetto, così come altri percorsi, sono stati visti nel tavolo come possibili soluzioni alle questioni che sono emerse. In particolare, lo sportello di ascolto è stato pensato come strumento utile a disinnescare questi meccanismi di oppressione, un luogo fisico in cui poter esplorare le situazioni problematiche e incontrare i diversi soggetti coinvolti.

In particolare, i componenti del tavolo che hanno partecipato all'incontro sottolineano come nell'ambito del progetto si potrebbe costruire una strategia di fronteggiamento funzionale a determinare

un uso diverso delle sanzioni disciplinari nelle scuole partner. Emergono in questi termini da un lato riflessioni legate alla necessità di problematizzare con gli insegnanti e la scuola il senso e lo strumento delle sanzioni. L'intento è perciò quello di sistematizzare e promuovere la disponibilità degli attori educativi nel mettere in discussione e interrogare non solo gli strumenti e le scelte quotidiane che compiono, ma anche le pedagogie e i ruoli che incorporano nelle proprie menti, pratiche e identità (Hooks, 2020, p. 170). Dall'altro lato vengono condivise esperienze positive di alternativa alla sospensione, quali ad esempio l'attività di giardinaggio. Viene segnalato tuttavia come sovente tali attività si rivelino circoscritte alle buone volontà di singoli insegnanti e alla disponibilità dei dirigenti scolastici. Rischiano perciò di non rientrare in un patrimonio condiviso e coerente con le pratiche e le soggettività presenti nel contesto scolastico. Si evidenzia in questa direzione la necessità di "progettare oltre" la singola attività funzionale al momento, mantenendo un dialogo aperto e costruttivo con la dirigenza e gli insegnanti. Si tratta perciò di co-costruire, con gradualità e nella relazione, pratiche e saperi capaci di adeguarsi e mutare a partire dai bisogni e specificità dei singoli territori e che si orientino coerentemente alle proposte altre e ai percorsi educativi e formativi di cui la scuola intende farsi carico e promotrice.

Conclusioni e proposte future

La caratteristica più apprezzata del tavolo di didattica e ricerca partecipata, che di fatto costituiva una delle iniziali ragioni d'essere del progetto stesso, è stata la messa in comune delle esperienze legate alle attività di Liberi di Crescere, fornendo il punto di vista sia degli operatori del Terzo settore che degli insegnanti. Si tratta di un particolare di rilevante importanza, poiché ha dato la possibilità agli attori coinvolti di esplorare un'ulteriore dimensione inedita del loro

lavoro: se da un lato sono stati messi a confronto episodi e dinamiche nati in contesti – sociali e geografici – molto diversi tra loro (ricordiamo nuovamente che Liberi di Crescere è un progetto che ha luogo a Torino, Genova, Salerno, Messina e Palermo), ponendo in luce quanto i problemi e le difficoltà possano essere simili anche in realtà cittadine tanto distanti, dall'altro lato ha fatto sì che si creasse uno spazio di scambio sulle tecniche e i metodi utilizzati per superare tali problemi e difficoltà. Si è trattato di un'occasione il cui interesse è immediatamente andato ben oltre la pura ricerca scientifica, risultando un ottimo strumento di arricchimento personale e professionale per coloro che erano coinvolti.

Un progetto come Liberi di Crescere, che nasce da intuizioni e metodologie comuni da declinare però in territori e contesti diversi, deve poter trovare al suo interno gli spazi e i tempi per mettere in contatto gli attori coinvolti nelle attività. In questo modo le singole scuole in cui si lavora diventano non solo dei laboratori di analisi, desiderio e cambiamento, ma anche una sorta di sistema a vasi comunicanti, attraverso i cui canali scorrono le esperienze, le frustrazioni e le innovazioni proprie delle singole realtà (Dolci, 1995). Questo strumento, se parliamo del progetto in questione, è in parte identificato certamente nei laboratori di autoanalisi svolti periodicamente tra studenti, insegnanti e operatori, grazie alla moderazione del Centro per lo Sviluppo Creativo Danilo Dolci di Palermo. Si tratta tuttavia di momenti in cui elaborare *insieme* i bisogni e i desideri di ogni singolo istituto, monitorando via via i progressi svolti in quella direzione. Il tavolo di ricerca ha invece avuto il merito di portare la condivisione ad un livello successivo, dando la possibilità ai partecipanti di confrontare le diverse esperienze nate proprio dal lavoro sui bisogni e desideri delle comunità coinvolte, elaborati in precedenza. Partendo da questo presupposto, che sottolinea tanto l'utilità pratica del tavolo di ricerca, quanto le ragioni che hanno portato i partecipanti a darne un'opinione positiva, analizziamo le caratteristiche che hanno portato maggiore

profitto e che potrebbe essere utile integrare nel percorso di formazione di operatori e insegnanti.

In primo luogo, è stata verificata positivamente la condivisione personale, a partire dalla quale ogni incontro muoveva i primi passi (in questo caso sui temi del conflitto e dell'oppressione), seguendo il metodo CLA (*Causal Layered Analysis*) usato da S. Inayatullah (2017; 2004) e I. Milojević (2020). La narrazione della propria esperienza da particolare, ovvero propria di ognuno, si tramutava in comunitaria, attraverso l'elaborazione e analisi di un caso specifico in diversi piccoli gruppi. Il beneficio che se ne è ricavato è stato duplice, poiché gli operatori e gli insegnanti hanno talvolta sfruttato questo momento come spazio di sfogo e reciproca comprensione, ponendo in luce quanto sia utile avere la possibilità di essere ascoltati riguardo le problematiche del lavoro a scuola, e quanto questo di fatto manchi. In secondo luogo, come abbiamo visto, dalla condivisione delle problematiche si è spesso passati alla condivisione delle soluzioni. È il caso, ad esempio, della problematizzazione dell'utilizzo delle note disciplinari e delle sospensioni, che in alcuni casi sono state sostituite da attività svolte *a scuola e per la scuola* (come è emerso nel terzo incontro, quando si è parlato delle attività di giardinaggio per i ragazzi sospesi). Il fatto che se ne parli permette agli operatori di formulare strade alternative, che tuttavia non funzionano necessariamente in tutti i contesti: durante il quarto incontro è stato fatto presente, ad esempio, che le attività alternative alla sospensione (come ad esempio la cura di un orto nel terreno della scuola al posto di lasciare a casa gli studenti sanzionati) sono state proposte anche in un'altra scuola del progetto, dove non ha però generato una partecipazione interessata da parte degli studenti, risultando uno strumento educativo poco efficace.

Il "tavolo" è stato interessante anche dal punto di vista del metodo. Per favorire al meglio la condivisione del vissuto professionale di ciascuno si sono resi utili gli strumenti del triangolo del futuro, della metafora e della rappresentazione grafica di quest'ultima. Si è trattato

di azioni volte a favorire l'elaborazione dell'evento di cui si intendeva parlare, portando chi l'aveva vissuto a osservarlo da più punti di vista e facilitandone la spiegazione agli altri membri del gruppo.

Da un punto di vista più interno al progetto, lo strumento della condivisione personale del vissuto ha portato alla definizione di alcune criticità pratiche del lavoro nelle scuole, a partire dal coordinamento delle azioni tra insegnanti e operatori. Questi ultimi in alcuni casi vengono visti come presenze "ingombranti", nei confronti dei quali capita che gli insegnanti adottino un atteggiamento oppositivo più che collaborativo. Una seconda criticità risiede nella sostanziale sottovalutazione della dimensione familiare, che spesso insieme alla scuola rappresenta il contrario di ciò che dovrebbe incarnare: non più un luogo di accoglienza, educazione (nel suo significato primordiale di *ex-ducere*, condurre fuori da sé verso la conoscenza nella relazione) e realizzazione personale, ma una realtà opprimente che affatica i giovani e le giovani, fornendo talvolta modelli errati, ma soprattutto tradendo l'esigenza fondamentale degli adolescenti che è l'ascolto, insieme alla ricerca di comprensione. All'interno di progetti come questo spesso ci si concentra sull'analisi della dimensione scolastica in cui vivono i ragazzi e le ragazze, senza dare sufficiente importanza all'ambito familiare che a volte è, anch'esso, causa di disagio.

Come è già stato accennato in precedenza, un altro fattore di disagio che accomuna scuola e famiglie è spesso l'imposizione delle regole. Queste sono vissute dai ragazzi e dalle ragazze come imperativi scelti per loro da qualcun altro e calati dall'alto, senza che sia loro riservata non tanto la possibilità, quanto soltanto l'eventualità di ragionare sull'opportunità o meno di aderirvi. Il sistema *bottom-up* cui sarebbe auspicabile puntare nella formulazione delle regole viene spesso vanificato, in modo tale che gli abitanti delle scuole, nella maggior parte dei casi, non vi si riconoscano e di conseguenza non siano convinti della bontà di tali norme, obbedendo più per paura o per apatia, che per persuasione.

Altro merito riconosciuto alla possibilità di condividere il lavoro

di operatori e insegnanti è la conseguente necessità di parlare dei contesti disagiati in cui le attività vengono svolte. Per quanto possa apparire banale, discutere delle difficoltà dei ragazzi e delle ragazze che vivono in alcune delle zone più difficili delle cinque città in questione (difficili da un punto di vista sociale, ancor prima che economico), pone al centro della riflessione tutto il sistema che ruota attorno a questi quartieri e che evidentemente fallisce nel dare la possibilità a chi ci vive di godere di condizioni di vita migliori.

In conclusione, possiamo affermare che per questa serie di motivazioni uno spazio come quello rappresentato dal tavolo di ricerca in questione potrebbe portare grandi benefici al lavoro delle diverse équipe coinvolte in progetti simili al nostro, che si pongono come obiettivo quello di operare in realtà diverse, partendo tuttavia da obiettivi e presupposti comuni.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G., *Stato di eccezione*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.
- Hooks b., *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano, 2020.
- Boal A. *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*, La Meridiana, Molfetta, 2011.
- Dente B. *Le decisioni di policy*, Il Mulino, Bologna, 2011.
- Dolci D. *Bozza di manifesto. Comunicare, legge della vita*, Lacaita, Manduria, 1993.
- Dolci D. *Conversazioni*, Einaudi, Torino, 1962.
- Dolci D. *Dal trasmettere al comunicare*, Edizioni Sonda, Casale Monferrato, 1998.
- Freire P. *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori S.p.A., Milano, 1973.
- Freire P. *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, Centro editoriale dehoniano, Bologna, 2017.

Freire P. *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2018.

Gherardi V. e Manini M., *Didattica generale*, CLUEB, Bologna, 2001.

Goffman E. *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, Armando Editore, Roma, 2003.

Inayatullah S. *The Causal Layered Analysis (CLA) Reader*, Tamkang University Press, Tamsui 2004.

Inayatullah S. *Macrohistory and Timing the Future as Practice*, World Futures Review, 9(1), 2017, pp. 26-33.

Izgarjanc A. Kuusib O. Minkkinenb M. *Metaphors in futures research*, Tamkang University, University of the Sunshine Coast, Melbourne Business School, 2016.

Lave J. Wenger E. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006.

Mbembe A. *Nanorazzismo. Il corpo notturno della democrazia*. Editori Laterza, Bari, 2019.

Milojević I. *CLA 2.0: Transformative Research in Theory and Practice*, Les Presses de l'Université de Montréal, 2020.

Morin E. *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

Morin E. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

Patfoort P., *Difendersi senza aggredire. La potenza della nonviolenza*, Pisa University Press, Pisa, 2012.

Pellegrino V. *Futuri testardi*, Ombre Corte, Verona, 2020.

Recalcati M. *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014.

Scuola di Barbiana. *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 1988.

Weber M. *Economia e Società*, Edizioni di Comunità, Milano, 1974.

Gli autori

CATERINA MINUTOLI (1979), è Dottoressa di ricerca in Geofisica, Insegnante di Matematica e Scienze presso “I.C. Catalfamo” di Messina.

FRANCESCO MINSENTI (1998), educatore professionale della Fondazione Gruppo Abele e studente di antropologia culturale all’università di Torino.

SALVATORE RIZZO (1967), assistente sociale specialista, si occupa di consulenza, formazione e ricerca sui temi del volontariato, del lavoro sociale, dell’intervento di rete e dell’empowerment di comunità.

FRANCESCA GHEZZO (1992), Dottoressa di ricerca in Letteratura italiana contemporanea, insegnante di Lingua italiana L2.

MASSIMO VIZZA, laureato in chimica nel 1993, è insegnante prima di laboratorio di chimica e poi di chimica.

L'incontro tra educatori e operatori culturali: una sfida professionale in chiave trasformativa

The collaboration between educators and cultural experts:
a professional challenge in a transformative key

NICOLÒ VALENZANO

The participatory action-research presented complements the socio-educational project Animare comunità, promoted by Ratatoj APS, in the territories of the Monviso valleys (province of Cuneo). In particular, I investigate the professional challenges for the educator working together with the cultural worker and the art language expert in an art-based educational intervention. The professional encounters, both in the design phase and in the implementation and evaluation phase of the interventions, brought out some critical elements, related to the different skills and cultural backgrounds, highlighting different implicit assumptions of each professional; at the same time, the collaboration between operators suggested positive aspects that mutually enriched the participants.

Keywords: art-based education; professional challenges; implicit knowledge; multi-professional teams; participatory action research.

N. Valenzano, *L'incontro tra educatori e operatori culturali: una sfida professionale in chiave trasformativa*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 13/2023.

DOI: 10.5281/zenodo.8154373

Introduzione

La sostenibilità sociale, politica ed economica della nostra democrazia non può prescindere dalla capacità di ridare dignità ai territori alpini, creando le condizioni di fiducia per attivare un circolo virtuoso tra benessere individuale e di comunità, da un lato, e innovazione e sviluppo socio-economico, dall'altro lato, contrastando contemporaneamente la tentazione dell'auto-segregazione (Sacco, 2018). Dare valore e *dare futuro* a questi territori significa investire nelle nuove generazioni, ovvero nei futuri adulti e nella futura classe dirigente, affinché siano protagonisti di cambiamenti volti al benessere e al miglioramento sociale. Lavorare con i giovani e contemporaneamente nell'ottica dello sviluppo di comunità, al fine di offrire contesti ove possano fiorire e esprimersi pienamente le capacità combinate, presenta alcune sfide: nei territori delle aree del margine queste sfide si fanno più acute e ne emergono di nuove. se ciò viene realizzato con approcci *art-based* (*art-based community education*), questo evidenzia sfide professionali inedite, che possono mettere in scacco oppure arricchire le professionalità educative.

Il progetto “Animare comunità”

La ricerca-azione si affianca al progetto socioeducativo *Animare comunità*, promosso da Ratatoj APS, sui territori delle valli del Monviso (provincia di Cuneo). Si è cercato di accompagnare un vero e proprio intervento educativo complesso, nelle valli alpine, a sostegno della capacità dei giovani di aspirare (Appadurai, 2004) e prefigu-

rarsi “futuri possibili” (Pellegrino, 2019). L'intervento educativo, in questo caso, si fonda sulla commistione di animazione culturale e lavoro socioeducativo e cerca di mettere al centro il protagonismo dei giovani (Deluigi, 2010; Pollo, 2017): si inserisce all'interno del paradigma dello sviluppo di comunità. Ciò al fine di incoraggiare la co-costruzione e la co-progettazione di azioni, interventi e servizi, dando, così, spazio all'esercizio di una democrazia sostanziale (Cadei, Deluigi e Pourtois, 2016).

Tra le diverse azioni il progetto ha previsto dei laboratori artistico-educativi: i giovani coinvolti, insieme all'educatore di comunità e all'operatore culturale, si sono attivati in un percorso laboratoriale di partecipazione e protagonismo, lavorando direttamente nei territori utilizzando un linguaggio specifico (musica, cinema o teatro) scelto come strumento creativo indispensabile per rappresentare la realtà e i fenomeni sociali che ne fanno parte, comunicare stati d'animo e ridisegnare l'immaginario collettivo. Sono stati attivati quattro differenti laboratori: per ciascun laboratorio erano presenti due educatori, un operatore culturale e un esperto del linguaggio. Concretamente i laboratori artistico-educativi sono stati sviluppati in diversi contesti: in valle Po, un laboratorio teatrale strutturato in due brevi residenziali; in valle Varaita, un'attività legata alla produzione video e al linguaggio filmico strutturato in due incontri introduttivi e un residenziale; a Saluzzo due laboratori ispirati al linguaggio musicale, il primo di *field recording* e produzione audio e il secondo di realizzazione di *podcast*.

Dal punto di vista del quadro teorico-operativo il progetto si basa sul paradigma dell'animazione socio-educativa, su quello dello sviluppo di comunità e sui principi della *community-based art education*.

L'animazione socio-educativa

L'animazione socio-educativa può configurarsi come una metodo-

logia basata sulla stretta relazione tra riflessione e azione, con espliciti intenti trasformativi personali e sociali (Deluigi, 2010). Essa si pone, quindi, come occasione non solo di risoluzione dei problemi, ma possiede una funzione strategica di accompagnamento nell'attivazione dei soggetti favorendo la costruzione delle identità soggettive e dei gruppi (Deluigi, 2010). In questa prospettiva, l'intervento animativo è educativo laddove è in grado di smarcarsi dalle ansie preventive, ovvero quando non si concentra solo sui bisogni dei soggetti, ma è in grado di porre l'attenzione sulla valorizzazione delle loro potenzialità inesprese; quando si discosta dalle logiche del puro intrattenimento, pur senza perdere la propria dimensione ludica; e infine, se pone l'enfasi non solo sulla dimensione relazionale, un generalizzato "stare bene insieme", ma se è in grado di attivare l'*agency* dei soggetti coinvolti nelle proprie proposte (Floris, 2008). In questo modo, rappresenta un approccio capace di rivitalizzare e valorizzare le risorse presenti in un contesto territoriale al fine di promuovere l'attivazione dei cittadini (Pollo, 2017).

Lo sviluppo di comunità

La complessità del concetto di sviluppo di comunità è speculare alle difficoltà analitiche e di definizione che si riscontrano in letteratura (Bhattacharyya, 2004). Dal punto di vista delle politiche sociali, lo sviluppo di comunità è definito come "un processo in cui i membri della comunità si riuniscono per intraprendere azioni collettive e generare soluzioni a problemi comuni" (Frank, Smith, 1999, p. 3). Dal punto di vista di professionisti, è definita come una pratica che promuove la democrazia partecipativa, lo sviluppo sostenibile, le opportunità economiche, l'uguaglianza e la giustizia sociale. Per raggiungere questi obiettivi utilizza strategie diverse, come il *community organizing*, le pratiche educative dialogiche o di *empowerment* individuale e di comunità (Craig, Poppo e Shaw, 2008). Entram-

be le interpretazioni, sia quella centrata sulle politiche pubbliche sia quella più squisitamente operativa, tengono insieme gli aspetti politici, sociali e di ricerca. Se dal punto di vista analitico presenta indubbiamente dei vantaggi una definizione minimale fondata sulla solidarietà, sull'agire improntato all'auto-aiuto e alla partecipazione (Bhattacharyya, 2004), questa risulta povera di fronte alle pratiche professionali e alla varietà dei contesti e delle strategie che vengono messe in atto.

Lo sviluppo di comunità, quindi, è un approccio che promuove la costruzione di legami sociali all'interno di un determinato contesto territoriale, al fine di migliorare le condizioni economiche, sociali e culturali di una comunità (Twelvetrees, 2006). L'obiettivo è quello di costruire una comunità competente, in grado di sviluppare una capacità di lettura critica di sé, tale da riconoscere i propri bisogni e mobilitare risorse umane, economiche e politiche per soddisfarli (Caldarini, 2008). La ricostruzione dei legami sociali nei territori marginali è una strategia per contrastare lo spopolamento e l'impoverimento socio-economico, oltretutto quello culturale e sociale, delle valli alpine. Grazie ad azioni di questo tipo è possibile sostenere lo sviluppo economico, sociale e culturale di questi territori, con il fine di renderli ospitali, attrattivi e inclusivi. Da questo punto di vista solo recuperando la capacità di analizzare criticamente se stessi, la propria comunità e i valori di riferimento è possibile per i territori marginali tesaurizzare le risorse umane e ambientali che li caratterizzano, contrastando dinamiche di chiusura identitaria e favorendo la qualità della vita delle persone che vi abitano.

La community-based art education

L'educazione artistica *community-based* è una proposta in cui l'educatore, esperto di linguaggio artistici, funge da facilitatore e mediatore tra gli educandi e la comunità in cui vivono (Ulbricht,

2009). Con l'espressione "arte basata sulla comunità" si intendono quelle opere d'arte prodotte da persone che vivono nella stessa località e definite da interessi comuni quali preoccupazioni condivise, eredità culturali, tradizioni e modelli linguistici (Adejumo, 2010). Il contenuto di queste pratiche educative artistiche è piuttosto variabile e dipende dal *focus* del programma; possono essere messe in atto diverse tipologie artistiche che includono le arti dello spettacolo (dalla musica alla danza e al teatro), le arti visive (scultura, disegno, pittura), la scrittura o le arti digitali (fotografia, film, ecc.). Anche i destinatari dei programmi sono vari: possono, infatti, comprendere giovani e persone a rischio, cittadini di un dato territorio, adulti e anziani, detenuti, persone senza fissa dimora, soggetti con disabilità, per fare solamente alcuni esempi maggiormente diffusi. Si tratta, inoltre, di pratiche educative che possono essere realizzate sia nei contesti formali, come le scuole, sia nei contesti dell'educazione non formale, come i musei o i centri artistici. In ogni caso, la dimensione dell'informalità educativa caratterizza i diversi progetti di educazione artistica *community-based* (Ulbricht, 2009), non tanto per l'assenza di intenzionalità e progettualità educativa o per la presenza di forme indebolite di queste caratteristiche fondamentali per ogni intervento educativo, quanto per la presenza di dinamiche relazionali differenti rispetto a quelle solitamente messe in atto nei contesti formali e non formali. Da questo punto di vista, non si può non riconoscere la valenza formativa dei contesti informali, caratterizzati da un livello e da una modalità differente di intenzionalità (Tramma, 2009; Mariani, 1997). Si tratta, cioè, di riconoscere il ruolo fondamentale che le relazioni tra pari possono ricoprire in chiave educativa: rappresentano occasioni per fare esperienze di emancipazione, di accettazione e di protezione (Nosari, 2020).

Gli interventi educativi artistici *community-based* hanno una dimensione formativa che si esplicita su diversi livelli e in diverse aree della crescita umana. Dal punto di vista cognitivo, considerato che attraverso l'apprendimento attivo gli educandi imparano di più se si

impegnano attivamente con il materiale rispetto alla semplice memorizzazione, l'approccio *community-based* all'educazione artistica favorisce lo sviluppo del pensiero critico e le abilità connesse al *problem solving* (Ortiz, 2013). La forte dimensione relazionale e sociale, che solitamente è coinvolta in queste attività, stimola la dimensione della responsabilità civica, connotando tali interventi nella direzione della *community care* (Davis, 2010).

Le domande di ricerca: una sfida professionale

L'incontro tra professionisti dell'educazione e professionisti dei settori culturali e artistici rappresenta un'occasione di ricerca interessante. Il ricercatore nel progetto aveva il mandato di elaborare un modello di intervento socioculturale in contrasto alla povertà educativa nei territori alpini e di implementare strategie valutative di processo (*empowerment evaluation*) e condurre una valutazione di impatto dell'intervento. Le prime due domande di ricerca, quindi, erano:

- Come è possibile attivare l'impegno giovanile e la partecipazione comunitaria?
- Qual è il ruolo dell'educatore nell'innescare processi di sviluppo di comunità in un approccio *art-based*?
- Poiché il progetto socioeducativo era di natura sperimentale, si è pensato insieme al committente e ai partner di progetto di offrire spazi ove fosse possibile sperimentare alternative e nuove prospettive d'azione (Fabbri, Bracci e Romano, 2021). Non a caso, nel corso dei dodici mesi di progetto (giugno 2021-maggio 2022) è emerso, insieme al committente, al referente delle politiche giovanili territoriali del Consorzio socioassistenziale e agli operatori coinvolti, un nuovo interrogativo:
- Quali sono le sfide professionali per l'educatore che lavora insieme all'operatore artistico e culturale (esperto dei diversi linguaggi arti-

stici, ad esempio musica, cinema o teatro) in un intervento educativo *art-based*?

- Quali punti di forza e quali arricchimenti professionali reciproci?
- Quali elementi di criticità?

Un quadro metodologico partecipativo e trasformativo

La ricerca-azione, nel corso del progetto, ha assunto propriamente i caratteri della ricerca-azione partecipativa e collaborativa: infatti, in particolare per il secondo insieme di questioni, le domande di ricerca sono emerse negli incontri delle *équipe* territoriali, così come le metodologie per indagare e trasformare gli assunti impliciti dei diversi operatori sono stati concordati con i professionisti.

Il ricercatore ha seguito l'intero progetto socioeducativo, dalla fase di progettazione sino a quelle di realizzazione e di monitoraggio e valutazione. In particolare durante i laboratori artistici ha adottato i principi dell'osservazione etnografica, al fine di descrivere la cultura pedagogica degli operatori, la loro visione del mondo e del lavoro educativo socio-culturale e il senso che ciascuno riponeva nelle proprie azioni, a partire dal presupposto per cui gli eventi e i comportamenti osservati sono parte del repertorio culturale dei partecipanti (Caronia, 2018).

Sono state condotte quattordici interviste narrative di tipo *life history* ai membri delle tre *équipe* territoriali che hanno progettato e realizzato i laboratori artistici nell'ottica dell'educazione di comunità (Merrill e West 2012; Bichi, 2007): ogni *équipe* era composta da due educatori, un operatore culturale e un esperto del linguaggio artistico (visuale, musicale, teatrale). In due casi, era anche presente un tirocinante (uno del Corso di laurea in Scienze dell'Educazione, l'altro del Corso di laurea magistrale in CAM Cinema, Arti della scena, Musica e Media).

Sono stati, infine, facilitati tre incontri adottando il protocollo

dell'*Action Learning Conversations*, protocollo conversazionale che fa parte dell'approccio dell'*action learning*, al fine di identificare e condividere le presupposizioni, le credenze tacite e le teorie implicite che stanno alla base delle visioni del mondo e del proprio operato professionale (Marsick e Maltbia, 2009; Marsick e Davis-Manigaulte, 2011).

Ricerca-azione partecipata

In linea con i principi della ricerca-azione partecipata tutti i membri della comunità professionale, coinvolti nel progetto, sono stati coinvolti durante tutto il processo di ricerca per produrre dati che potessero essere considerati autentici per l'esperienza e azioni che potessero essere considerate significative per il gruppo di operatori. La scelta di questo impianto metodologico è fondata sul fatto che la ricerca, qui presentata, si poneva l'obiettivo di connettere la ricerca e la scienza con la possibilità della trasformazione individuale e sociale (Chevalier e Buckles, 2013). Per questo ci si è focalizzati sulla partecipazione degli *stakeholder* a un processo volto all'avanzamento della conoscenza attraverso un processo di ricerca sistematica che si traducesse in un'azione per il cambiamento sociale da parte degli *stakeholder* stessi. In questo paradigma di ricerca è proprio l'interazione tra ricerca e azione che mira a provocare un cambiamento sociale.

Nel caso di studio qui presentato, la domanda di ricerca è emersa in modo partecipato: nei mesi di progetto, durante gli incontri di supervisione e nelle chiacchierate informali, sono affiorate le nuove questioni sopra citate riguardanti le sfide professionali per gli educatori che lavorano in *équipe* multiprofessionali con operatori culturali ed esperti di linguaggi artistici. Gli obiettivi di ricerca e le stesse metodologie utilizzate sono state discusse e concordate con i professionisti coinvolti, in particolare con gli educatori. L'analisi dei dati e la loro restituzione, guidata dal ricercatore, sono stati oggetto di costante

riflessione da parte del gruppo, che si è impegnato attivamente in un costante lavoro di ricerca ed elaborazione critica.

Alcuni risultati: l'art-based community education

La ricerca ha condotto a numerosi risultati che riguardano i diversi punti sollevati dalle domande di ricerca: possono essere schematicamente riassunti lungo due filoni, il primo più specifico sulla *art-based community education*, il secondo che riguarda la sfida professionale per gli educatori che lavorano con altri professionisti in un contesto di educazione di comunità *art-based*. Mi soffermerò brevemente sui risultati, focalizzandomi maggiormente su quelli relativi agli incontri multiprofessionali, perché rappresentano il *focus* della ricerca-azione partecipata.

Per quanto riguarda l'*art-based community education*, i laboratori sono stati co-progettati tra educatori, operatori culturali e ragazzi coinvolti. Le proposte e i suggerimenti di quest'ultimi, secondo logiche *bottom-up*, sono state mediate dagli operatori culturali con la supervisione degli educatori, seguendo logiche *top-down*. La compresenza di queste due logiche ha caratterizzato il progetto seguendo un paradigma *place-based*, indicato dalla letteratura internazionale come il più adeguato in contesti frammentati e territorialmente dispersi (Barca, Mccann e Rodriguez-Pose, 2012; Pike, Rodriguez-Pose e Tomaney, 2007).

Tutti i laboratori hanno portato i partecipanti a creare un prodotto che è stato condiviso con la comunità territoriale di appartenenza. Le restituzioni locali sono state molto partecipate. I prodotti narrativi realizzati sono stati restituiti alle comunità territoriali, come testimonianza della capacità dei giovani di raccontare se stessi e la propria comunità. Il dispositivo artistico ha favorito l'immersione dei giovani nella comunità locale, stimolandoli a raccontare se stes-

si all'interno del proprio territorio. Gli approcci educativi *art-based* hanno stimolato una maggiore consapevolezza di sé e degli altri. L'immaginazione e la creatività hanno permesso di accedere alla conoscenza extrarazionale, spesso nascosta nelle zone subconscie degli individui. In questo modo i giovani partecipanti ai laboratori hanno immaginato se stessi all'interno delle comunità territoriali di riferimento, alimentando così la loro capacità di *vedere il futuro*, in chiave proattiva e trasformativa.

Questi laboratori si sono rivelati interessanti dispositivi educativi in chiave trasformativa (Mezirow, 2013), poiché l'arte e l'espressione creativa hanno offerto l'opportunità ai ragazzi di impegnarsi in forme espressive alternative, che hanno cambiato il modo in cui interpretare la propria situazione (Hoggan, Simpson e Stuckey, 2009; Blackburn Miller, 2020) innescando un'autoriflessione critica (Bleyl, 2007).

Alcuni risultati: la sfida di un'equipe multiprofessionale

Per quanto riguarda la sfida professionale rappresenta dal lavorare in un'*équipe* multiprofessionale, gli incontri professionali, sia nella fase di progettazione sia in quella di realizzazione e valutazione degli interventi, hanno fatto emergere alcuni elementi di criticità, legati alle diverse competenze e ai differenti *background* culturali; al contempo la collaborazione tra operatori ha suggerito aspetti positivi che hanno arricchito reciprocamente i partecipanti.

Nelle interviste, in particolare, sono state sottolineate differenti prospettive sulle finalità, sui contenuti e sulle modalità di conduzione dei laboratori. Secondo alcuni educatori i laboratori artistici avrebbero dovuto consolidare un buon clima relazionale tra i partecipanti e costruire un legame culturale con la comunità territoriale,

tale da favorire successivamente forme di impegno civico e partecipazione democratica. Gli esperti dei linguaggi artistici, invece, erano maggiormente focalizzati sulla dimensione tecnica e creativa riguardante la forma artistica e sull'espressione del sé dei partecipanti. La preoccupazione principale degli operatori culturali, nella loro difficile opera di mediazione tra le diverse istanze, era destinata alla qualità artistica e culturale degli elaborati dei partecipanti. Emerge, da questo punto di vista, un continuum di posizioni che schematicamente vedono ai due poli qualità artistica/valenza sociale dei laboratori.

Per quanto riguarda i contenuti dei singoli laboratori sono emerse altrettante divergenze di prospettive: gli educatori erano più attenti all'espressione della soggettività e al benessere dei ragazzi; gli esperti dei linguaggi artistici hanno lavorato per trasmettere competenze tecniche riguardanti le diverse modalità artistica; secondo gli operatori culturali, invece, i laboratori avrebbero dovuto mirare maggiormente alla dimensione narrativa necessaria alla produzione di elaborati artistici di qualità da restituire alla comunità. Quest'ultima preoccupazione, la necessità di collegare i laboratori con il territorio di appartenenza, per la verità era anche un'istanza espressa dagli educatori, proprio per lavorare nell'ottica dello sviluppo di comunità.

Le modalità di conduzione e gli stili relazionali-educativi messi in atto durante i laboratori dai diversi professionisti hanno fatto emergere altre diversità di prospettive (Franta, 2004). In particolare dal punto di vista degli educatori lo stile degli esperti dei linguaggi artistici e degli operatori culturali ha destato alcune perplessità perché considerato eccessivamente permissivista e "libertario" sia nella gestione della convivenza e delle regole sia nella comunicazione a volte troppo informale. Viceversa, soprattutto gli operatori culturali, hanno evidenziato alcune difficoltà nel gestire e far convivere dinamiche relazionali "verticali" e "orizzontali" tra i partecipanti e gli operatori. È emersa, inoltre, un'altra tensione dialettica rispetto allo stile educativo, quella tra lasciare spazio/occupare spazio.

Le modalità di realizzare l'intervento educativo di comunità

art-based, i contenuti messi in campo e le finalità stesse sono solamente alcuni degli elementi che sono emersi nelle interviste e che denotano linguaggi e precomprensioni differenti nei diversi professionisti coinvolti nel progetto. Si tratta, quindi, di presupposti impliciti nelle pratiche degli operatori e degli educatori, non necessariamente da rifiutare o annullare ricercando possibili convergenze. Possono essere divergenze anche da conservare ma di cui essere consapevoli, che però devono emergere anche nelle riunioni di *équipe*. Si tratta in altri termini di rendere esplicite le pedagogie popolari (Bruner, 1997) degli operatori, non tanto per uniformare le differenti prospettive quanto per alimentare una diffusa cultura pedagogica, per costruire una comunità pedagogica che si propone di comprenderne l'assetto, le dinamiche, le ragioni e i criteri delle pratiche educative (Fornaca, 1993).

Esplorare le “pedagogie popolari”

Una volta terminate le interviste e analizzati i punti salienti insieme ai professionisti coinvolti del progetto, si è proceduto a discutere questi temi in una specifica riunione, durante la quale si è ipotizzato di proseguire lungo questa strada: lavorare sulla consapevolezza individuale delle proprie credenze tacite e delle teorie implicite, al fine di riconoscere la possibilità di letture dell'esperienza diverse dalla propria e di decentramento professionale. Il ricercatore ha, allora, proposto di realizzare alcuni incontri seguendo il protocollo dell'*Action Learning Conversation*, anche con l'obiettivo di aiutare gli operatori a riformulare la sfida professionale originaria e immaginare nuove modalità di azione.

I *feedback* ricevuti dopo i tre incontri realizzati seguendo il protocollo dell'*Action Learning Conversations* confermano quanto osservato durante le riunioni. Nello specifico, per quanto interessa la domanda di ricerca qui indagata, gli educatori hanno riconosciuto

la valenza formativa degli scambi con gli altri professionisti coinvolti nel progetto, sottolineando in particolare la crescita professionale conseguente all'esplicitazione dei propri presupposti impliciti, emersi grazie al confronto interprofessionale, e alla comprensione delle prospettive d'azione degli altri operatori. Un aspetto specifico è emerso dagli incontri e ha reso evidente il percorso riflessivo che ha condotto l'*équipe*: per stessa ammissione dei membri, durante la prima riunione, due partecipanti, con professionalità differenti, hanno fatto notare che “manca un linguaggio comune”, che molte incomprensioni e punti di vista differenti “probabilmente erano dovuti alle parole” che utilizzavano.

In questa prospettiva l'*équipe* multidisciplinare si è configurata come l'epicentro della professionalità e dell'agire competente dell'educatore. Si è declinata come luogo di conversazione e scambio, di promozione dell'intreccio tra azione e riflessione nelle pratiche educative e come occasione di miglioramento professionale. Questi incontri hanno espresso pienamente il proprio potenziale, per i singoli e per le organizzazioni di appartenenza, nella misura in cui hanno favorito il costituirsi di un “Noi educativo” e hanno fatto emergere una “Mente Collettiva” (Milani, 2013).

Schematicamente possiamo individuare due dinamiche formative grazie alle quali nell'*équipe* è stato possibile capitalizzare il sapere tacito degli educatori e degli altri professionisti: la narrazione e la riflessione (Mortari, 2013). Il fatto che la pratica educativa sia un'esperienza e il racconto sia il modo appropriato per renderne conto giustifica la tendenza dei professionisti educativi a ricorrere a questo strumento formativo. La narrazione ha svolto la duplice funzione di organizzare l'esperienza e di contribuire alla costruzione e alla negoziazione di significati: ha rivestito dunque un ruolo decisivo sia nella pratica professionale, sia nella definizione dell'identità professionale degli educatori. Tuttavia, la narrazione della pratica professionale sarebbe stata insufficiente se non fosse stata accompagnata dalla capacità critica di separarsi dall'io narrante, assumendo un altro punto di

vista dal quale osservare l'esperienza: ciò è stato possibile grazie al secondo dispositivo formativo, la riflessione. Attraverso di essa gli educatori, insieme agli altri professionisti coinvolti nel progetto, hanno interrogato criticamente il proprio modo di lavorare. La riflessione che si è esercitata sulle pratiche educative ha permesso di descrivere le teorie che guidavano le pratiche stesse, di esplicitare le precomprensioni che tacitamente strutturavano l'azione, di riconoscere le convinzioni degli educatori rispetto ai problemi dell'agire educativo, di analizzare le routine che caratterizzavano l'intervento educativo e, infine, di apprendere dalle situazioni impreviste (Fabbri, 2009).

Conclusioni

La natura collaborativa e partecipativa che ha assunto la ricerca-azione, in particolare per quanto riguarda il secondo nucleo delle domande di ricerca, ha favorito l'apprendimento trasformativo degli operatori, in primo luogo grazie alle interviste narrative e alle sessioni di *Action Learning Conversations* volte a indagare e validare le premesse a partire dalle quali i diversi professionisti interpretavano le proprie azioni professionali.

Le *équipe* multiprofessionali sono contesti particolarmente stimolanti per far emergere la natura della conoscenza dei professionisti, in particolari degli educatori. La conoscenza degli educatori, infatti, non è un'entità stabile e chiusa, ma vive nell'atto stesso del conoscere e si configura come un processo attivo e creativo che prende corpo nell'impegno e nelle esperienze professionali, tanto quanto nelle diverse forme di reificazione e immagazzinamento della conoscenza stessa. In questa prospettiva, il conoscere si configura come una conversazione riflessiva con la situazione, definita da un coinvolgimento con i problemi che emergono nella pratica di tipo interattivo, riflessivo e con un certo grado di improvvisazione (Schön, 1993).

Gli educatori che hanno partecipato al progetto hanno generato e

condiviso conoscenza, perché questa, più che essere un corpus statico di informazioni, si presenta come un processo dinamico, “la creazione di un ‘residuo’ delle loro azioni, del loro pensiero e delle loro conversazioni” (Wenger, McDermott e Snyder, 2007, p. 50), che si caratterizza per la dimensione sociale. Come la conoscenza scientifica, anche quella degli educatori si sviluppa attraverso un processo comune di partecipazione: la natura collettiva della conoscenza permette loro di sostenere la rapida evoluzione del lavoro, di affrontare la complessità del lavoro educativo in contesti non formali caratterizzati da un elevato livello di informalità e di fronteggiare il rischio di un “sovraccarico di informazioni” difficilmente gestibile a livello cognitivo e affettivo (Davenport e Beck, 2001, p. 77).

Un ultimo aspetto che contraddistingue la conoscenza degli educatori è la dialettica tra dimensione esplicita e quella tacita: la prima si compone di tutte quei saperi, in primo luogo di natura concettuale, che si riescono facilmente ad esprimere perché codificati e sistematizzati. La dimensione tacita, che secondo Polanyi “precede e fonda tutta la conoscenza”, si compone invece di competenze incorporate (*embodied*), relative al “sapere come”, e di competenze radicate nelle procedure e nelle *routine* (*embedded*) (Polanyi, 1979, p. 36; Blackler, 1995). La conoscenza tacita ha quindi un carattere esperienziale, situato ed emergente dalla pratica. Seguendo la tesi di Polanyi, gli educatori sanno molto più di quel che riescono a riferire e articolare a parole: la conoscenza esplicita rappresenta solo la punta dell'*iceberg* del *corpus* di conoscenze. Queste due tipologie di conoscenza, indubbiamente, non costituiscono entità separate e indipendenti, ma dimensioni mutuamente complementari che interagiscono fra loro in un articolato interscambio che avviene in tutte le direzioni (Nonaka e Takeuchi, 1997). Nella dialettica tra elementi taciti ed espliciti si sviluppa un processo di costruzione della conoscenza sia a livello individuale che organizzativo. Attraverso una complessa dialettica tra esplicito e implicito, composta da socializzazione, esteriorizzazione, combinazione e interiorizzazione, l'*équipe* multiprofessionale in que-

sto progetto si è configurata come una comunità di ricerca in cui la conoscenza dei singoli ha acquistato rilevanza per l'organizzazione di appartenenza.

Riferimenti bibliografici

Adejumo C. O., *Promoting Artistic and Cultural Development Through Service Learning and Critical Pedagogy in a Low-Income Community Art Program*, in "Visual Arts Research", 1, 2010, pp. 23-34.

Appadurai A., *The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition*, in V. Rao, M. Walton (a cura di), *Culture and public action*, Stanford University Press, Stanford 2004, pp. 59-84.

Barca F., Mccann P., Rodriguez-Pose A., *The case for regional development intervention. Place-Based vs Place-Neutral Approaches*, in "Journal of Regional Science", 1, 2012, pp. 134-152.

Bhattacharyya J., *Theorizing Community Development*, in "Journal of the Community Development Society", 2, 2004, pp. 5-34.

Bichi R., *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano 2007.

Blackburn Miller J., *Transformative Learning and the Arts: A Literature Review*, in "Journal of Transformative Education", 4, 2020, pp. 338-355.

Blackler F., *Knowledge, Knowledge Work and Organization. An Overview and Interpretation*, in "Organization Studies", 6, 1995, pp. 1021-1046.

Bleyl M. F., *Becoming wiser through proverb and story: Transformative learning across centuries and cultures*, in P. Cranton, E. Taylor (a cura di), *Transformative learning: Issues of difference and diversity*, University of New Mexico and Central New Mexico Community College, New Mexico 2007, pp. 47-52.

Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.

Cadei L., Deluigi R., Pourtois J.-P., *Fare per, fare con, fare insieme*, Junior, Parma 2016.

Caldarini C., *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*, Ediesse, Roma 2008.

Caronia L., *L'osservazione etnografica nella ricerca educativa*, in "Scholé", 2, 2018, pp. 246-250.

Chevalier J.M., Buckles D.J., *Participatory action research: Theory and methods for engaged inquiry*, Routledge, Abingdon 2013.

Craig G., Popple K., Shaw M., *Community Development in Theory and Practice: An International Reader*, Spokesman, Nottingham, UK 2008.

Davenport T. H., Beck J. C., *The Attention Economy. Understanding the New Currency of Business*, Harvard Business School Press, Boston 2001.

Davis J. H., *Learning from Examples of Civic Responsibility: What Community-Based Art Centers Teach Us about Arts Education*, in "The Journal of Aesthetic Education", 3, 2010, pp. 82-95.

Deluigi R., *Animare per educare. Come crescere nella partecipazione sociale*, SEI, Torino 2010.

Fabbri L., Bracci A., Romano A., *Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 21, 2021, pp. 68-88.

Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2009.

Floris F., *Quando si può parlare di animazione?*, in AA.VV., *Il mondo dell'animazione socio-culturale. Orizzonti teorici e indicazioni per l'azione*, Animazione Sociale, 2008.

Fornaca R., *Quale pedagogia per l'extrascolastico?*, in AA.VV., *La pedagogia tra scuola ed extrascuola*, Tirrenia Stampatori, Torino 1993, pp. 1-25.

Franta H., *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, LAS, Roma 2004.

Hoggan C., Simpson S., Stuckey H., *Creative expression in tran-*

formative learning: Tools and techniques for educators of adults, Krieger Publishing Company, Malabar, FL 2009.

Mariani A.M., *Educazione informale tra adulti*, Unicopli, Milano 1997.

Marsick V. J., Davis-Manigaulte J., *Sostenere lo sviluppo degli operatori nel settore dello sviluppo giovanile attraverso l'apprendimento critico riflessivo basato sull'azione*, in "Educational Reflective Practice", 1-2, 2011, pp. 7-36.

Marsick V. J., Maltbia T. E., *The transformative potential of action learning conversations. Developing critically reflective practice skills*, in J. Mezirow, E. W. Taylor (a cura di), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace and higher education*, Wiley, New York, NY 2009, pp. 160-171.

Merril B., West L., *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Apogeo, Milano 2012.

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2013.

Milani L., *Colletiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*, SEI, Torino 2013.

Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2013.

Nonaka I., Takeuchi H., *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano 1997.

Nosari S., *Fare educazione. Strutture, azioni, significati*, Mondadori, Milano 2020.

Ortiz C., *Community-based Art*, in "Art Education Case Studies", 4, 2013.

Pellegrino V., *Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*, Ombre corte, Verona 2019.

Pike A., Rodriguez-Pose A., Tomaney J., *Local and Regional Development*, Routledge, London 2006.

Polanyi M., *La conoscenza inespresa*, Armando Editore, Roma 1979.

Pollo M., *Animazione culturale. Teoria e metodo*, LAS, Roma 2017.

Sacco P.G., *Il vuoto al centro. L'innovazione sociale a base culturale*, in A. De Rossi (a cura di), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*, Donzelli, Roma 2018, pp. 537-550.

Tramma S., *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma 2009.

Twelvetrees A., *Il lavoro sociale di comunità. Come costruire progetti partecipati*, Erickson, Trento 2006.

Ulbricht J., *What Is Community-Based Art Education?*, in "Art Education", 2, 2009, pp. 6-12.

Wenger E., McDermott R. e Snyder W. M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano 2007.

L'autore

NICOLÒ VALENZANO ha conseguito il dottorato di ricerca in filosofia, presso il Consorzio FINO. Collabora con la cattedra di Pedagogia Generale del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino, dove insegna *Teoria e progettazione educativa*. I suoi principali interessi riguardano le pratiche educative di comunità nei territori del margine, le teorie pedagogiche del dialogo e l'antropologia pedagogica di Paulo Freire.

ESPERIENZE & STUDI

Pratica formativa e pratica di ricerca nel lavoro educativo e sociale: riflessioni pedagogiche a partire dall'esperienza di Keats Aps

Training and research practices in educational and social work: pedagogical reflections from Keats's experience

KEATS

In this paper, starting from the experience of Keats Aps, the authors question and reflect on the existence of a structural relationship between research and training, an existence that can be visible in the formative effects that the practice of research produces on the researchers themselves. This structural relationship, then, can be said to be effective if and when the professionals enact a gaze that continuously interrogates the practices, context and effects generated by the experience. From this perspective, the research, understood as practice, is configured as a cognitive tool if it has a number of conditions, such as being systematic, explicit, intentional and logical. This within the reflection presented here leads to the assertion that, doing pedagogical research “in” and “about” the social and educational context means continuously analyzing and reflecting on it. Not only that, pedagogical and social research takes on the meaning of an authentic “hand-to-hand with factuality” (Demetrio, 2020, p. XVII), since it is expressed in a process within which the researcher stands in an original and intimate contact with real problems. Thus, the structural nexus between research and education reflects, therefore, a certain way of understanding the relationship between theory and practice in the educational, training, social and pedagogical fields, that is, the existence of a circular relationship between theory and practice, since it is the educational and social practices themselves that provide the data and content that constitute the problems of research (Dewey, 1929).

Keywords: formative practice, research practice, social worker, educational professional.

KEATS, *Pratica formativa e pratica di ricerca nel lavoro educativo e sociale: riflessioni pedagogiche a partire dall'esperienza di Keats Aps*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 13/2023.

DOI: 10.5281/zenodo.8154419

Introduzione

L'esperienza del gruppo di ricerca *Keats - Cantiere Educativo per Azioni Trasformative* nasce nel dicembre del 2019 e affonda le sue radici nel corso di *Metodologia della Ricerca Pedagogica* dell'Università di Milano-Bicocca nel Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa". Il corso ha contribuito ad accendere quello che il filosofo Jean-Luc Nancy definisce "un tremito sul bordo dell'essere" (Nancy, 1992, P. 128): un movimento dilagante, che attraversa l'essere studentesse per uscire fuori dal dispositivo formativo universitario e andare sul campo a indagare, attraverso pratiche di progettazione di interventi e servizi educativi, il rapporto tra storia di formazione e modo di fare ed essere professionista educativo.

Nella primavera del 2022 *Keats* diviene Associazione di Promozione Sociale. Questo passaggio testimonia ancora di più l'idea della dilagazione dal mondo della formazione al mondo dell'esercizio della professione alla quale ci si è formati. È così che una pratica formativa incentrata sulla competenza del domandare si rivela una pratica di "contagio" (Massa, 2001) della realtà circostante. I processi legati all'apprendere a fare domande e all'attivarsi per interrogare i dispositivi sociali ed educativi, di appartenenza e non, hanno permesso alle pedagogiste (ex studentesse), autrici del presente contributo, di assumere la postura del ricercatore quale anello di congiunzione tra formazione universitaria e pratiche di riflessione, di indagine e di lavoro professionale sul campo.

Nel presente contributo, a partire dall'esperienza stessa di nascita e costituzione del gruppo *Keats*, sarà possibile interrogarsi e

riflettere sull'esistenza di un rapporto strutturale tra il fare ricerca e il fare formazione.

1. Il nesso strutturale tra ricerca e formazione

Esiste ben più che una analogia; esiste un vero e proprio rapporto strutturale tra fare ricerca e fare formazione, tra processi e pratiche di ricerca e processi e pratiche formative.

Innanzitutto perché la pratica di ricerca produce, inevitabilmente, una serie di effetti formativi sui ricercatori stessi. Pertanto, mettere a fuoco e stare in un processo di ricerca significa “educarsi come professionisti” (Demetrio, 2020, p. XVI) e non invecchiare professionalmente, non arenarsi nel “si è sempre fatto così” che tanto dilaga e attanaglia i servizi sociali e i servizi educativi.

È in questo senso che al professionista socio-educativo accade di “fare ricerca sulla formazione facendo formazione” (*ibid.*) ed è in questo modo che la pratica di ricerca diviene un *antidoto* alla fatica e alla routinarietà del lavoro educativo e sociale.

Tale possibilità si esprime, tuttavia, solo se il professionista socio-educativo, o il servizio in cui egli lavora, fanno della pratica socio-educativa il campo privilegiato su cui far cadere lo sguardo di ricerca, che è, anzitutto, uno sguardo interrogativo, in controtendenza all'interpretazione immediata, alla lettura facile e intuitiva uno sguardo che interroga continuamente ciò che il professionista fa, ciò che lo circonda e ciò che egli intende ottenere come effetto della sua azione in quella situazione.

Da qui una domanda sorge spontanea: a partire dalla lettura della pratica educativa come campo di ricerca, in che modo deve posizionarsi l'operatore socio-educativo rispetto al campo di ricerca e al campo della propria pratica professionale? Certamente nè *al di sopra*, nè *al di fuori* della realtà sistemica in cui opera. Dunque, l'operatore socio-educativo deve assumere una *posizione di continuità* rispetto al

sistema in cui opera attivamente e attorialmente; egli parte dall'esperienza, istituendola e attraversandola, e torna poi all'esperienza, rendendola oggetto di indagine scientifica, oggetto di una ricerca attiva, che conduce a riflettere¹ e a comprendere le pratiche socio-educative. In questo modo, l'operatore socio-educativo diviene espressione di una *euristica pedagogica e sociale*, che gli consente costantemente di (ri)vedere² e (ri)generare la cultura educativa e il sapere pedagogico di cui egli stesso è o diverrà portatore. La medesima postura consente di restituire qualità all'esperienza di ricerca.

In secondo luogo esiste un rapporto strutturale tra fare ricerca e fare formazione, perché vi è una profonda simmetria tra l'assetto strutturale del fare ricerca e l'assetto strutturale del fare formazione. Entrambi i processi si dispiegano all'interno di un "dispositivo" (Massa, 1986; 1987) specifico, che intreccia e struttura materialmente molteplici dimensioni (spaziale, temporale, corporea, simbolica, finzionale), determinando le relative pratiche (di ricerca e di formazione) nel loro accadere specifico.

2. La ricerca pedagogica e sociale: quattro nodi di significato

Affermando l'esistenza di un nesso strutturale tra pratica di ricerca e pratica formativa, la ricerca pedagogica e sociale assume, innanzitutto,

¹ Intendiamo qui proporre il termine "riflessione" nell'accezione di John Dewey, che inquadra il pensiero riflessivo come processo di presa in carico della necessità di capire meglio o di intervenire sulle pratiche che avvengono nel campo (socio-educativo e non); come processo avente la funzione di "trasformare una situazione in cui si è fatta un'esperienza di oscurità, un dubbio, un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta e armoniosa" (Dewey, 1933, p. 172).

² Come afferma Maria Zambrano, è possibile (ri)vedere un'esperienza educativa solo "se il ritornare [sull'esperienza] è realmente un tornare e non la ripetizione dell'andare, allora è lì che si vede" (Zambrano, 2003, p. 88).

il significato di *strumento di conoscenza* fondamentale per svolgere l'intervento socio-educativo, poiché consente di “gettare nuova luce sui problemi” (Benvenuto, 2015, p. 11), di comprendere in modo analitico i fenomeni sociali ed educativi e di mettere alla prova la propria cultura educativa per poi arricchire i diversi campi del sapere di nuove o rinnovate evidenze empiriche.

Tuttavia, la ricerca si configura come strumento conoscitivo se essa è *sistematica*, ovvero “organizzata e che segue precisi percorsi metodologici e definite strategie di raccolta dati per migliorare la comprensione delle questioni indagate” (*ibid.*); *esplicita*, perché “deve rendere manifeste e comunicabili la sua strutturazione, le scelte teoriche che orientano le domande o ipotesi, le strategie che regolano le modalità di indagine e le strumentazioni che permettono di raccogliere dati sulle tematiche di ricerca” (*ibid.*); *intenzionale*, ovvero che “nasce da problemi reali e autentici e punta proprio alla comprensione di quei problemi, alla sperimentazione di pratiche, a giustificare innovazioni o trasformazioni, a sviluppare indagini per meglio intervenire nei differenti campi del sapere” (*ivi*, p. 12) e *logica*, ovvero che “adotta una forma argomentativa tale da poter giustificare le scelte condotte e le modalità di analisi e di interpretazione adottate” (*ibid.*). La pratica di ricerca, quale espressione di un processo di conoscenza e di arricchimento del sapere, crea, attorno all'operatore socio-educativo, una comunità scientifica alle prese con la possibilità di capire meglio alcuni campi del sapere, di migliorare gli interventi in alcuni contesti o servizi e di riflettere sulla propria comune professione e professionalità.

È così dunque che la ricerca pedagogica e sociale assume il significato e diviene, in secondo luogo, piena espressione di uno *stile di pensiero operativo* e di uno *stile di pratica professionale* per capire, interpretare e intervenire sui fatti educativi e sociali. Fare ricerca pedagogica “nel” e “sul” contesto sociale ed educativo significa analizzare e riflettere continuamente su di esso. Fare questo richiede tecnica ed esperienza, il che non significa che la ricerca pedagogica e sociale richiede una metodologia improvvisata o, al contrario, rubata dai manuali e poi applicata,

significa bensì che il processo di ricerca ha inizio quando prende avvio una pratica di trasformazione di una domanda in un problema, la cui soluzione viene cercata attraverso il dispiegamento della pratica di ricerca stessa. Solo così quest'ultima diviene *Erfahrung*, ovvero esperienza che attraversa e cambia il ricercatore; solo così il processo di ricerca si dà come un processo di formazione di sé.

In terzo luogo la ricerca pedagogica e sociale assume il significato di un autentico “corpo a corpo con la fattualità” (Demetrio, 2020, p. XVII), dal momento che si esprime in un processo all'interno del quale il ricercatore sta in un contatto originario e intimo con i problemi concreti. La ricerca pedagogica e sociale diviene, dunque, *euristica esperienziale*, dove l'agire educativo e sociale è un “fatto umano” avvicicabile con criteri interpretativi che arricchiscono il sapere, creandolo in situazione.

Infine, la ricerca pedagogica e sociale assume il significato di un processo di *comprensione complessa dei fenomeni*. Proprio attraverso la ricerca pedagogica e sociale la professione dell'educatore e dell'operatore sociale incontra la possibilità concreta di esprimere la logica della comprensione, anziché la logica della spiegazione dei fenomeni, creando un sapere scientifico locale, “micropedagogico” (Demetrio, 2020). Quest'ultimo permette di “risolvere problemi teorici che si celano in questioni pratiche, di indagare ciò che si cela sotto l'apparenza dei fenomeni, di identificare nessi e strutture regolatrici latenti dell'agire socio-educativo” (ivi, p. XVII), per giungere a “fare luce sui fatti immediatamente visibili, rendendoli ancora più visibili e portare alla luce (disvelare) i fatti non immediatamente visibili o percepibili (latenti o sottostanti il mondo delle nostre immediate percezioni quotidiane)” (ivi, p. 78).

3. Il rapporto strutturale tra formazione universitaria del professionista educativo o dell'operatore sociale e competenze di ricerca

Risulta fondamentale, a questo punto, domandarsi a quali competenze il dispositivo universitario debba formare il professionista educativo e il *social worker*.

Innanzitutto, l'Università deve formare a un atteggiamento di ricerca, dal momento che quest'ultima risulta una dimensione imprescindibile nei processi educativi e sociali e per le professioni educative e sociali, che quotidianamente si trovano a porre domande, a riflettere sulle azioni compiute e a mettere alla prova suggerimenti, ipotesi o teorie.

Inoltre, il dispositivo universitario deve formare a una competenza euristica, che consiste nell'interrogarsi più di quanto richiesto, nel soffermarsi su quanto è più o meno rilevante, nel fare autocritica.

Infine, l'Università deve formare i futuri educatori e operatori sociali a "essere desti" (Pastori, 2017), ovvero a esprimere il pensiero riflessivo e l'atteggiamento di costante ricerca, dal momento che entrambi risultano essere il fondamento etico della professionalità dell'educatore e del *social worker*.

Il professionista educativo e l'operatore sociale incontrano la pratica di ricerca sia nei termini di una postura (per cui possiamo parlare di *atteggiamento di ricerca*), sia nei termini di un prezioso e necessario strumento professionale.

La pratica di ricerca oscilla, così, tra l'essere un "mestiere" (Becker, 2007), poiché richiede competenze di elevato grado di professionalità, e l'essere un percorso di "apprendistato" (Demetrio, 2020), dal momento che si costruisce e si perfeziona sul campo.

In questa prospettiva, è necessario anche considerare lo status quo delle professioni educative, che, più di altre, rappresentano e incar-

nano uno stato di incertezza e fragilità che attraversa tutte le fasi dell'esperienza professionale; la figura dell'educatore professionale e del *social worker* possono essere inquadrati e definiti come caratterizzati da “una debolezza essenziale e salutare”, considerabile anche come un essenziale punto di forza “se interpretata come una costante apertura di possibilità, una ricerca ininterrotta sul senso dell'agire educativo” (Tramma, 2018, p. 12).

4. Il rapporto strutturale tra teoria e pratica

Il nesso strutturale tra ricerca e formazione è significativo sul piano metodologico, poiché genera opzioni pratiche e possibilità di ricerca sul campo e poiché permette di osservare la struttura dell'esperienza della formazione (Tarsia, 2019).

Per quanto concerne il ruolo della ricerca nella formazione e il ruolo della ricerca nello svolgimento della professione educativa e sociale, potremmo rintracciare l'esistenza di una triade, data da: teoria (conoscenza di base dei fenomeni), ricerca (metodologia dell'indagine) e azione sul campo (Tarsia, 2019, p. 38). Questa triade trova la propria ricomposizione esattamente nell'*habitus scientifico*, secondo il quale esplorare, conoscere e attribuire significati ai fenomeni educativi e sociali parte da una postura di indagine e determina la capacità di *agire consapevolmente*, ovvero la capacità di posizionarsi e comprendere consapevolmente la propria specificità. A partire proprio dall'incontro con il sapere teorico, gioca un ruolo cruciale il percorso formativo del professionista educativo e del *social worker*, dal momento che getta le basi per ogni intervento sul campo. Una formazione scevra di dialogo con le pratiche educative e sociali e priva di un posizionamento di ricerca potrebbe essere infruttuosa e, soprattutto, deleteria sia per l'operatore educativo o sociale sia per l'educanda o l'educando.

Il nesso strutturale tra ricerca e formazione riflette, dunque, un

determinato modo di intendere il rapporto tra teoria e pratica in campo educativo, formativo, sociale e pedagogico, ovvero l'esistenza di un rapporto di circolarità tra teoria e pratica, dal momento che sono le pratiche educative e sociali stesse a fornire i dati e i contenuti che costituiscono i problemi della ricerca (Dewey, 1929). La pratica si configura, dunque, come l'inizio e la fine del sapere pedagogico e del sapere sociale: definisce i problemi e poi controlla, verifica, modifica e sviluppa le conclusioni delle ricerche condotte dalle scienze dell'educazione e sociali. In questo senso, queste ultime non sono da intendere come "scienze a tavolino" (ivi, p. 19), bensì come scienze che esprimono la connessione vitale tra pratica sul campo e attività di teorizzazione scientifica. In altri termini la circolarità tra teoria e pratica va a operare una profonda integrazione della *logica top-down* (dalla teoria all'esperienza) con la *logica bottom-up* (dall'esperienza alla teoria).

Il processo di elaborazione di conoscenze sul campo di esperienza (ovvero, assunzione di una postura di ricerca, osservazione empirica, formulazione delle domande e successive comprensioni) esprime pienamente il suo rapporto stretto con l'impianto teorico sviluppatosi durante il percorso formativo nelle menti di chi opera sul campo. Così, assumendo su di sé l'intreccio tra teoria e pratica e l'intreccio tra processo formativo e processo di ricerca, il professionista socio-educativo si esprime come "professionista riflessivo" (Schön, 1993), che rende l'esperienza il punto d'origine del proprio pensiero riflessivo, riuscendo ad agire in modo deliberato e intenzionale, piuttosto che in modo routinario. Nel professionista socio-educativo riflessivo trovano piena espressione un pensiero meta-pratico, ovvero un pensiero strutturalmente connesso all'azione, un atteggiamento di interrogazione sulla propria o altrui azione educativa e sociale e un pensiero intenzionale e progettuale.

5. Esperienze e ricerca sul campo

Le riflessioni fin qui condotte portano a leggere la pratica di ricerca come un attivatore di processi di cambiamento, poiché la ricerca si configura come una ricostruzione analitica dei fenomeni dell'esperienza, come un'apertura interpretativa (ovvero un processo interpretativo mai concluso) e come un'autentica espressione di disponibilità a praticare la riflessione su di sé.

Risulta, inoltre, interessante notare come il cambiamento e la trasformazione siano non solo gli esiti di un processo di ricerca, ma, al contempo, gli oggetti stessi della pratica educativa e sociale.

Il gruppo *Keats* esprime esattamente gli effetti di un processo formativo incentrato sull'assunzione di una postura di ricerca, in un'ottica di cambiamento e trasformazione delle pratiche socio-educative.

A titolo esemplificativo, la prima esperienza sul campo di *Keats* si è sviluppata proprio a partire da un percorso di ricerca qualitativa avente per oggetto il rapporto tra creatività pedagogica e pratiche formative. Ciò assume particolare rilevanza poiché proprio in questo passaggio appare evidente il rapporto circolare tra teoria e pratica: a partire dallo studio approfondito della teoria è stato possibile giungere a una progettazione di un dispositivo di pratiche formative da mettere in campo come professionisti.

Nello specifico, è possibile indicare tre esperienze che hanno dato forma allo specifico posizionamento epistemologico del gruppo pedagogico *Keats* e che hanno permesso, in particolare, la maturazione di una competenza professionale che riguarda profondamente il fare ricerca.

La prima delle tre esperienze oggetto della nostra riflessione è *TEDDY per il quartiere*, progetto educativo ideato e svolto nel quartiere di San Fruttuoso a Monza dal 22 giugno al 17 luglio 2020. Il percorso, configuratosi come un intervento situato e locale, condotto nell'estate 2020, all'indomani dell'apertura post-lockdown, si è ca-

ratterizzato per aver permesso l'esplorazione del rapporto tra pratica creativa e pratica formativa territoriale, partendo dall'ipotesi che affinché si dia un atto creativo formativo occorre intercettare una necessità di partenza. In questo senso, il progetto educativo è stato ideato a partire dall'ascolto dei bisogni del territorio rilevati dalle pedagogiste di *Keats*. Alla luce di questo, *TEDDY per il quartiere* ha permesso, nello specifico, l'ulteriore sviluppo della postura del domandare, intesa come competenza di ricerca.

Proseguendo in questa ottica, il secondo momento di ricerca-formazione che risulta necessario introdurre è un intervento condotto dal gruppo *Keats* sempre nel periodo pandemico (da aprile 2020 al settembre 2021), che ha preso la forma di un processo di ricerca-azione, sulla pratica di didattica a distanza, svolto con gli studenti, le studentesse e alcuni docenti di una classe seconda di un Liceo Scientifico Statale di Matera. In questa prospettiva, le pedagogiste di *Keats* - che al tempo ricoprivano ancora il duplice ruolo di studentesse e ricercatrici - hanno avuto la possibilità di maturare nuove competenze di ricerca, questa volta relative al coinvolgimento attivo dei soggetti del campo formativo come co-ricercatori; relative al ruolo del ricercatore inteso come *policy maker* e, soprattutto, relative al processo di attribuzione di significato ai fenomeni sociali ed educativi.

Infine, il terzo momento di ricerca-formazione del gruppo *Keats* è rintracciabile in un intervento di ricerca, formazione e consulenza clinica progettato per un gruppo di professionisti educativi e operatori sociali coinvolti in alcune proposte estive della città di Monza nell'estate 2021. Quest'ultima esperienza ha offerto alle pedagogiste di *Keats* di maturare un'ulteriore competenza di ricerca, esemplificabile nell'interrogazione degli effetti delle pratiche educative e sociali.

Concludendo, l'esperienza di *Keats* pare configurarsi come un rilevante oggetto di riflessione, nel suo porsi negli spazi interstiziali che attraversano il complesso rapporto tra teorica e pratica, tra ricerca e formazione, trovando nella cifra specifica dell'oltrepassamento (da *dentro* l'università a *fuori* l'università, dalla teoria alla pratica, dalla

formazione alla ricerca) il suo carattere distintivo. Questa operazione di “oltrepassamento”, di “sconfinamento” si rivela innovativa non solo per il fatto che apre e trasforma la struttura, la spazialità e la temporalità del dispositivo formativo universitario, ma soprattutto per il fatto che esce nel mondo della vita e nel mondo del lavoro educativo e va ad affermare quanto *fare educazione* sia costitutivamente *fare ricerca* e nutrire un pensiero critico-riflessivo (al quale si è stati formati in ambito accademico) proprio stando all’interno di uno scenario contemporaneo, in cui nei servizi educativi difficilmente vengono offerti spazi e tempi per compiere queste azioni. Soprattutto negli ultimi anni all’interno dei servizi educativi gli operatori si trovano immersi (o sommersi) in uno spazio di lavoro ingombro di urgenze, emergenze, abitudini rodiate, rapporto minimo tra ore di lavoro diretto e ore di lavoro indiretto, retribuzione non dignitosa etc.; uno spazio di lavoro in cui spesso non viene valorizzato il tempo dedicato alle *équipes* o alle supervisioni che, invece, sono fondamentali per interrogare, (ri)progettare, valutare, documentare, rileggere e (ri)pensare le pratiche educative agite quotidianamente e, dunque, per fare ricerca sull’esperienza educativa generata in quello specifico servizio educativo.

Uscire dal mondo della formazione universitaria ed esercitare sulla scena educativa – e, dunque, in uno scenario lavorativo come quello descritto sopra – uno sguardo pedagogico che vitalizza e dà corpo al nesso strutturale tra *fare educazione* e *fare ricerca* permette di illuminare le potenzialità dell’esperienza educativa; di osservare l’ovvio e l’ottuso che normalmente si dà nei campi di esperienza educativa; di leggere gli eventi, le scelte strategiche e metodologiche, le idee pedagogiche che sorreggono gli interventi educativi; di assumere un “atteggiamento di interrogazione” (Pastori, 2017) sulla propria e altrui attività educativa, sulla propria e altrui intenzionalità pedagogica, sull’efficacia della propria e altrui azione formativa e sulla significatività delle relazioni e dell’esperienza che si offrono nell’esperienza educativa allestita. Esercitare questo tipo di sguardo pedagogico con-

sente di elevarsi dalla realtà fattuale per interrogarla e per maturare un pensiero educativo intenzionale. Esercitare questo tipo di sguardo pedagogico restituisce valore e profondità all'esperienza formativa attraversata in ambito universitario; restituisce vita al pensiero pedagogico incontrato; permette di "dire" l'educazione narrandone le pratiche, i dispositivi apprestati, la genealogia degli effetti generati e, così facendo, permette di superare la "fine della pedagogia" (Massa, 1987). Ma soprattutto l'esercizio di un simile sguardo pedagogico restituisce il *sensu* della propria pratica professionale, il senso del *fare educazione*.

Riferimenti bibliografici

Benvenuto G., *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma 2015.

Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2007.

Demetrio D., *Micropedagogia: la ricerca qualitativa in educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020.

Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, trad. it, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli 2016, ed.orig. 1929.

Dewey J., *Come pensiamo*, trad. it, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019.

Marcialis P., *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Franco Angeli, Milano 2015.

Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 2004.

Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987.

Massa R., *Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*, Franco Angeli, Milano 2001.

Nancy J.-L., *La communauté désœuvrée*, Paris, Christian Bourgois Éditeur; trad. ingl. *The Inoperative Community*, University of Minnesota Press, Minneapolis & London 1991.

Pastori G., *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*, Edizioni Junior, Bergamo 2017.

Schön D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1993.

Tarsia T., *Sociologia e servizio sociale: dalla teoria alla prassi*, Carocci, Roma 2019.

Tramma, S., *L'educatore imperfetto, Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2018.

Zambrano M., *Note di un metodo*, Filema, Napoli 2003.

Le autrici

KEATS – Cantiere Educativo per Azioni Trasformative – è un cantiere di pratiche educative nato nel 2019 all'interno dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, e divenuto dal 2022 Associazione di Promozione Sociale senza scopo di lucro. KEATS è un gruppo di professionistə dell'educazione (pedagogistə, educatorə, formatorə e ricercatorə), interessatə a comprendere e a sperimentare in modi innovativi gli intrecci fra pratiche formative, processi sociali e linguaggi creativi, attraverso l'attivazione di veri e propri cantieri esperienziali. Le pedagogiste, educatrici professionali e autrici del presente contributo sono: Valentina Costa, Elena Mauri, Ida Parrotta, Sara Riva. KEATS Aps ha sede a Monza, ma opera in tutto il territorio nazionale.

Invisible intersections: thirty years since the Aravaca crime. To imagine and pursue intercultural and anti-racism education

GIADA PRISCO

This paper sheds light on Spain's first official hate crime perpetrated against a migrant worker, showing the interconnections between gender, ethnicity and class. Through the stories and experiences of the Dominican community of Madrid, the article presents the challenges that women meet during their migratory experience and during their inclusion process in the destination country. This is illustrated through a case that contribute to understanding the specific role and responsibility that the education and pedagogy must assume to respond to the serious educational emergencies that the different forms of racism and discrimination cause within societies. The paper also focuses on the importance of the study of racisms in history to understand today's challenges that, if they are not approached with a critical, radical and rigorous perspective, can become an obstacle to the development of civil, democratic and respectful communities. Exactly thirty years have passed since the tragic death of Lucrecia Perez Matos but the educational issues contained in her history still question us closely.

Key Words: intercultural and anti-racism education; pedagogy of differences; inclusion processes; Aravaca crime; qualitative research.

G. Prisco, *Invisible intersections: thirty years since the Aravaca crime. To imagine and pursue intercultural and anti-racism education* in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 13/2023.

DOI: 10.5281/zenodo.8154461

Introduction

Since the 1970s, the domestic sector's labour market in all EU countries has experienced considerable growth. In particular, in Italy and Spain has become the main sector of employment for migrant women who have been engaged by autochthonous families to take care of children, clean the house or to look after an older or disabled family member (Loiodice, 2017, p. 18). In recent years we have witnessed the development of an authentic demand for female immigrant labour to respond to the care needs of the local population. This phenomenon has been supported by several variables and processes: a quickly ageing population, the falling fertility rates, a profound restructuring of the economic system which has increased the female participation in the labour market, the persistence of rigid patterns of gendered labour division in families, etc. (Castagnone, Salis, Premazzi, 2013, p. 2). This “invisible welfare”, marked in many cases by the use of irregular foreign labor, has become a multifaceted and complex phenomenon which requires it to be analyzed by using a multidimensional approach (Ambrosini, 2013).

Methods

The paper intends to reflect on the different forms of racism and discrimination perpetrated against migrant workers and on the inclusion processes of the immigrant women. The article uses the results of a qualitative research carried out in Madrid which aimed to investigate the processes of inclusion of the Dominican community in the Spanish context. In particular, through the use of the

semi-structured interview, I collected the experiences of 12 women (20-60 age group). In addition, it was possible to count on the support of the Embassy of the Dominican Republic in Spain, whom I thank for their collaboration. The investigation was carried out in 2016, in an interdisciplinary perspective, using Grounded Theory in a constructivist key as a method of investigation (Glaser, Strauss, 1967; Charmaz, 2006) and the semi-structured interview as a data collection tool (Atkinson, 1998). The interviews were 1–2 hours in length and covered four main themes: the migratory journey, the process of integration into the new context, the family biography in migration and the prospects and expectations for the future. I have provided methodological information to contextualize the empirical research carried out but, the analytical focus of the paper is not the conceptual categories obtained, rather a case that emerged unexpectedly from the comparison with the interviewees. A case, a true story that deeply marked the identity of the Dominican and Spanish community in Madrid. In fact, during the research, several participants referred to the story of Lucrecia Perez Matos, a dominican migrant worker killed in the spanish peninsula. In this regard, in this article, thanks to the testimonies collected and through a careful hemerographic research on contemporary sources, one of the bloodiest and most tragic events in the history of immigration in Europe has been brought to light: Spain's first official hate crime.

Migratory flows and inclusion processes: the role of migrant women

The Dominican migration phenomenon involved more than one million people worldwide. Since the 1980s, about 14 percent of the Dominican population sought better opportunities in other countries, mainly The United States of America, Spain and Italy (Morales,

Rodríguez, 2022, p. 3). The migratory phenomenon towards the EU countries possesses in itself characteristic nuances that immediately distinguished it from the migratory flows directed to the USA. First of all, the predominance of women constitutes an important difference with respect to the Dominican migration to the United States, where, usually, men are the first to undertake the migratory path. Women are the direct protagonists who manage the migration process to Europe through their work, providing for their husbands and children who remained at home and, in most cases, join them later through the family reunification. The latter is the case of South American women (Silva, 2006, p. 31) and in particular, as will be emphasized in this article, of Dominican women. The decision to leave and undertake the migration experience seems oriented by a rational choice with respect to the real possibilities of insertion in the local labour market. For this reason, there occurs a kind of gender selection which determines the departure of women dictated by a faster insertion in the labour market and the possibility to produce sufficient money in order to allow a quick return to home (Lagomarsino, 2006, p. 130). Tognetti Bordogna has identified them as the “pioneers”, these women who have built their own migratory history on their own, those who ensure resources for their family and at the same time provide for the needs of another family in the country of arrival (Tognetti Bordogna, 2004, p. 100). The female characterization of Dominican migration in Europe is also reflected in the Spanish case, in particular in Madrid (Aparicio Gómez, Portes, 2014). Women migrate as much as men, but the lack of a gender perspective does not allow to recognize the specificities of the phenomenon (Gregorio Gil, 2012). Taking a gender perspective during the analysis of international migration means reading the push and pull factors in combination with existing gender stereotypes (Silva, Lourdes Jesus, 2019): the idea that it will to improve their socio-economic condition; the desire to run away from problematic relationships; the opportunity to unhinge rigid behavioural patterns based on crystal-

lized gender standards; the possibility of getting out of subordinate relationships within society and the family, etc. (Mancaniello, Lapov, Di Grigoli, 2022, p. 26). These are all considerations that determine the choice of departure. As confirmed by the interviewees, these are some of the reasons that led Dominican women to undertake the migratory journey:

Yes, he betrayed me... he left me with the wedding dress. That's why I ran away from my town, because I couldn't stand this situation. I could have ended up at the psychologist, or worse still... that's why I ran away... because of depression (M., 50 years old).

Now I'm happy. Before I came here, it was like I was running away from my situation, you know? With three small children, alone, young... so an aunt told me: "go! I'll watch them (the children) for you... that even if you go away for a year, nothing happens" (M., 37 years old).

The role of the family network and its support during the migratory process are very important and, in some cases, they are elements without which the departure would not even take place: they are the cause of the departure, they are the ones that make it logistically possible to move, they determine the reception network within the country of arrival.

Researcher: Did you arrive alone in Madrid?

Yes alone. I had my whole family here. My grandmother, my grandfather, my aunts... only my mother remained there, with my children (C., 42 years old).

Usually, the decision to leave and move to a new country must be attributed to a series of contributing factors, difficult to isolate.

From the interviews carried out, some possible push factors emerged: the job insecurity in the starting context, the political crisis that was going on throughout the country (serious cases of corruption) and the lack of social security in the land of origin (many respondents reported the high crime rates presently).

Researcher: And what don't you miss from the Dominican Republic?

The crisis! And the delinquency! That's why I'm afraid to leave (to go back there). Here we work a lot, many efforts, and sacrifices outside your country to live in peace... and then you cannot live in peace over there. Impossible. At least here it is different. This is a very safe country, you can go around with your smartphone, with your money, as you want, and nothing happens to you. Here in Spain, there is more security (C., 42 years old).

While on the one hand there are numerous elements that push from the context of origin, at the same time, there are as many pull factors within the Spanish reality, highly attractive. In fact, despite some research criticizing the subdivision and interaction between push and pull factors (Castles, Miller, 2012) these dynamics appear clearly confirmed by the case studied. From the interviews, above all four emerge. Surely the ease with which Dominican migrants could enter Spain until 1993 without a tourist visa and even subsequently not encounter excessive difficulties to enter Spanish territory as tourists, and then stop beyond the established limit. Another point not to be underestimated is the linguistic commonality and the evident religious and cultural closeness. A third point is expressed in the Spanish market's requests for unskilled or semi-skilled and above all low-cost labour. Last but not least is the role played by the large family network present in the destination country. The first migrants act as an attractive point for new individuals arriving on Spanish

soil. A sort of “migratory chain” is created through which the present migrant community is expanding more and more. These perspectives demonstrate that the decision to emigrate does not take place in a “vacuum of social relations” (Ambrosini, 1999, p. 30). In the Dominican case, emigration to Spain essentially takes place due to the presence of family structures on the spot which had already been established in the 1980s, from the first ones to arrive on Iberian soil. In this context, the interviewees highlighted that the role of compatriots was a vector which also facilitated the transmission of requests from the Spanish labour market. The need for housekeepers, care and assistance workers was heard of by women thanks to the information transmitted by the Dominicans already present in Madrid. The destination of Spain and especially of Madrid, became the ideal landing place between the end of the 80s and the beginning of the 90s. This period coincides, on the one hand with a profound economic crisis in the Dominican Republic, and on the other with specific socio-economic reasons for the Spanish area.

In the first place, the presence in the Dominican Republic of the airline “Iberia” and its staff residing in the country determined a working circuit essentially based on the domestic sector. During their working stay in the Dominican Republic, the members of the Spanish airline hired housekeepers. These maids then followed the employers to Spain, once they had finished their duties on Dominican soil and who, convinced by the modest economic demands of the women, were willing to continue the working relationship with their *criadas* in Europe as well (Abreu Van-Grieken, 2010, p. 64).

A second reason was determined by a positive economic situation that Spain went through especially between 1985 and 1991, when, starting from its accession to the European Union (1986), a series of economic stimuli was induced which concretized their development with the assignment and holding of some major events in the early 90s (Romero Valiente, 2003, p. 149). The Olympic Games in Barcelona and the Universal Exposition in Seville in 1992 were the cul-

mination of a similar development that led to an economic impact and a demand for services. In this context, the increased demand for available and cheap female labour took place in Spain. The collateral causes of this phenomenon were linked to the socio-demographic evolutions of the country itself: the increase in salaries and living standards, the greater integration of Spanish women into the labour market, the aging of the population determined a growing demand for care and domestic services.

Then there is a rather singular case that concerns, in particular, the economic-professional relations between Spain and the Dominican Republic. In the second half of the 1980s, an international mobility was established, concentrated in the professional field of dentistry. Thanks to an international agreement between the university systems of the two countries which guaranteed considerable facilitations to the mutual homologation of qualifications, many Spanish and Dominican doctors emigrated to request the conversion of their degree. On that occasion, contact with Spanish professionals led Dominican doctors to settle permanently in Spain and to open their own practice there. In fact, the occasion was tempting: Spanish fees and salaries were at a much higher level than those of the Dominican Republic. The lowering of the economic demands on the services offered by Dominican dentists caused a collapse in sector prices which forced the *Colegio de Odontólogos de España* to take drastic measures, also considering a review of previous international agreements (Abreu Van-Grieken, 2010, p. 64). It is true that this type of migration was not as numerous as that of women employed in domestic labour market. In fact, in the following years there is a transition from a negligible migration, characterized by students, professionals and intellectuals, to a “massive” migration led by women employed in certain work sectors and coming from the poorest areas of the south-west of the Dominican Republic. They came mainly from the Vicente Noble, in the province of Barahona, one of the most peripheral areas of Dominican society:

Because the problem was that the people who migrated to Spain, at that time, were from Vicente Noble. And do you know what? Dominican women are really very brave! Get out of your little town, leave the rural area, that you have never even gone to the Capital [Santo Domingo] and find yourself in the Capital of Spain... Madrid! A big change! At that time, it was like this... they had to take training courses, teach them how houses worked... how appliances worked, everything. Because there was none of this in Vicente Noble. They had to be taught everything. For example, before, now not anymore, but before the Spanish housewives waxed the floor with a sponge and on their knees. Here you are. Putting a Dominican on her knees to do this? Was terrible, they didn't understand. Very different habits. For them it was something humiliating (Dominican Embassy in Madrid).

Vicente Noble's women arrived in Madrid concentrating in the west of the city, in the hamlets of Pozuelo and, above all, of Aravaca. Here, the Dominican female workforce almost monopolized the private domestic service sector. It could be estimated that 80% of it was covered by those women coming from the Caribbean southwest. It is not strange that Aravaca had such attractive potential for them. The urban centers of the west and north-west of Madrid were in fact made up of a population that had moved from the center to the suburbs in recent years. This was a recently established area, where the small and middle bourgeoisie of Madrid had taken refuge to improve their quality of life, getting away from the stress and confusion of the metropolitan area. The search for a higher lifestyle is also reflected in the demand for domestic services. Dominican women went to cover a similar demand for low-skilled labour, willing to accept a low wage and have high working flexibility. In fact, the Dominican workers had only two free days, Thursday and Sunday afternoons, while for the rest, a total commitment was required, even 24 hours

a day. In the little free time available, the migrants gathered in the main square of Aravaca, *Plaza de la Corona Boreal*, which the women called *Plaza de la Solidaridad*. The square became an attractive pole not only for the Dominican maids of Aravaca, but also for their relatives and friends. It was a bridge between the two countries, a point of contact between the latest arrivals and the Dominican migrant community already present in the territory. Every Thursday and Sunday, between 200 and 500 people gathered in the *Plaza de la Corona Boreal* from all districts of Madrid. It was a special appointment, in which to speak, discuss, inquire about events and life in the Dominican Republic; it was a way to be updated, to stay in touch with one's country even thousands of miles away (Herranz Gómez, 1997, p. 75). The extremist fringes of the Spanish right, however, had a very different perspective.

Chronicle of a death foretold. Remembering Spain's first official hate crime: the case of Lucrecia Perez Matos

The situation in Aravaca, previously outlined, is very well exposed in the words of the Dominican diplomats:

At that time there were many clashes. Aravaca is a neighborhood of rich people. And those rich people needed women for housework and that's why there were so many Dominican women working as maids over there. Hence, [Aravaca] became a center of attraction for Dominicans. There were few places to congregate, so since there were so many women working there, the Dominicans spent time in the Aravaca Square. People came from all over Madrid, relatives came, to talk, to be together and this caused a great tension, with the police and with the

complaints of the residents. Imagine... so many Dominicans, all together. Being together, living on the street, talking loudly, making a bit of a mess [...] and this produced many inconveniences (Dominican Embassy in Madrid).

The newspaper “El País” reported these statements on March 16, 2009: “the residents liked to keep them at home as maids, they were serious and affectionate, but they didn’t want to see them on the streets” (“El País” newspaper, 16 march 2009). The article described the situation that had been forming in Aravaca in the early 1990s when a condition of inter-ethnic tension took shape in the western suburbs of Madrid. The climate of conflict had been brewing for several months now. The presence of the Dominican community in a society such as the Spanish one, not yet prepared to welcome the complexity of the migration flows, generated a situation of friction and confrontation. A similar reality came to the fore, also affecting the public authority, when it was too late. After all, it all started with small episodes. The Madrid City Hall had denied Dominican immigrants their own space in the Cultural Center of the City. The Dominicans’ requests to have a recognized place where they could meet were systematically precluded, leaving them no alternative but to congregate on the street, in the *Plaza de la Corona Boreal* in Aravaca (Romero Álvarez, 2018).

In October 1992, however, on an alleged report from residents, the municipal police began to carry out systematic checks, asking for documents from Dominican migrants, entering the premises they frequented and intervening in any place where the presence of this community was evident. The intervention measures implemented by the police were so intrusive and disproportionate as to provoke in the Dominican diaspora a feeling of indignation which resulted in a spontaneous uprising which then degenerated into clashes and arrests (Ibarra, 2003, pp. 115-116). Racist and xenophobic groups took advantage of the situation, fuelling this conflict and thus converting

these neighbourhood tensions into a truly national case. Anonymous flyers urged the Spanish population to take to the streets to protest against the presence of the Dominicans. The same newspapers of the time reported on their pages that:

Aravaca is a time bomb. Day by day the rejection of the massive presence of Dominican immigrants increases. Some attribute all evils to them: prostitution, drugs, quarrels, filth. Others propose solutions: a meeting center for the Caribbean community. Dominicans are fed up with police persecution and to be treated like criminals. Yesterday, the incursion of various agents into a bar to ask for documents, provoked a spontaneous demonstration (“El Pais” newspaper, 23 october 1992).

The situation got worse day by day, so much so that in early November, there were sensational cases of clashes between the municipal guard and Dominican women.

Yesterday, two hundred immigrants from the Dominican Republic threw stones at the policemen who wanted to arrest two undocumented women [...] Police report that they left - with eight vehicles damaged and four officers injured - to “avoid greater evils”. But the Caribbean workers counter, claiming that they were heavily provoked by the police [...] “It was six in the afternoon. We were in the square, quiet, talking about our things, when two policemen provoked us and asked for our documents. At that point, we almost all ran away but they managed to catch two of us and pushed them into the car to take them to the barracks. When we realized, we got in the middle, in front of the car to prevent all this and we started to hit him” (“El Pais” newspaper, 2 november 1992).

The situation in Aravaca was boiling and soon resulted in the first

racist crime in Spain. For public opinion up until the murder of Lucrecia Perez Matos, racist crimes and attacks perpetuated by neo-Nazis gangs were simply part of urban delinquency.

Lucrecia came to Spain trying to make a dream come true. Inside her suitcase there was only one wish: achieve better living conditions for herself and her family (Ibarra, 2003, p. 113). But let's take a step back: who was Lucrecia Perez Matos? In 1992, all of Spain knew who she was.

“Lucrecia Perez Matos, a woman with dark skin, curly hair, full lips and deep eyes” (Ibarra, 2003, p. 114). She was a 33-year-old Dominican woman who arrived in Spain in 1992 with a single dream: help her family, buy a house and be able to pay a good education for her daughter Kenya. Lucrecia was born in Vicente Noble, a small town in the province of Barahona, one of the poorest areas in the Dominican Republic. It was four in the afternoon in Vicente Noble when Victor Trinidad Carbajal, Lucrecia's husband, received the sad news:

I have not been able to say goodbye. When she left for Spain, she had everything ready. She was supposed to leave on a Tuesday, but she left a day earlier because the woman who allegedly smuggled her into Spain had arrived a day earlier. Then he took the half million of pesetas she had requested for the trip and quickly took it away. That day, when I got home, she was already gone. I was sad but I thought maybe it was better this way (Calvo Buezas, 1993, p. 41).

They never got to say goodbye to her for the last time. That day, in fact, the husband was working in the fields and the daughter, as usual, was at school.

Arriving in Spain, she found a job as housekeeper with an upper-class family in Aravaca, the wealthy neighbourhood on the outskirts of Madrid. The impact of Madrid must have been very severe.

As for a lot of immigrant people, the insertion in the new context could be conditioned by a state of mind of fear, of sadness for the separation from the family, even from guilt for having to leave their children (Sayad, 2002). In fact, this was the situation for Lucrecia. She was fired after just 20 days. The employer said that she fired her because she was ill and just no use at all. She didn't know what a faucet was, or a bathtub, or an elevator (Ibarra, 2003, p. 114). Fatigued by the challenges of migration, tired of the long transnational journey, oppressed by the sadness and melancholy, Lucrecia therefore had no choice but to take refuge in an abandoned nightclub, the "Four Roses" in Aravaca, where many immigrants used to gather every evening to spend the night. The four killers knew this well.

It was 9 pm on November 13, 1992. Lucrecia was eating hot soup by candlelight with other compatriots when a gang of neo-Nazis led by an off-duty civil guard attacked the nightclub. At that time, the building was occupied by about thirty Dominicans. One of them, seeing the four black-clad men enter, threw himself on the ground, involuntarily extinguishing the candle that illuminated the room (Calvo Buezas, 1993, p. 10). The sentence that nailed Luis Merino Pérez (25 years), Javier Quílez Martínez (16 years), Felipe Carlos Martín Bravo (16 years) and Víctor Flores Reviejo reports that Merino Pérez, the Spanish civil guard, took up his service pistol and, in shooting position, fired four times. Two bullets hit Lucrecia. One landed on the leg of César Augusto Vargas, a 36-year-old Dominican man, and the other got stuck in a wall of the nightclub. One of the three teenagers involved reported that when they fled after the crime, Merino Pérez said almost proudly: "Don't imagine what we did, there were shots. You'll find out tomorrow in the newspapers!" (Ibarra, 2003, pp. 119-120). Their target was not Lucrecia. "Their target was any immigrant who had the same skin colour as Lucrecia. They simply killed her because she was an immigrant, poor and black: it was the first officially recognized xenophobic murder in Spain" (Ibarra, 2003, pp. 119-120).

In Spain, xenophobic reaction against immigrants had never gone so far as murder and the community was outraged. The bullets that Lucrecia received also hit the conscience of the Madrid society. In general, Spain was little used to the phenomenon of immigration and to dark-skinned workers with a South American accent. Democratic political parties condemned the crime and on November 16, the Madrid Assembly unanimously approved a declaration against xenophobia and racism (Ibarra, 2003, p. 120). The case of Lucrecia Perez had a great social and media impact and was decisive for recognizing the need to reform the *Ley de Extranjeria*. From that moment, “Lucrecia Perez Matos stopped being a simple immigrant and transfigured into a martyr” (Ibarra, 2003, p. 121).

Since Lucrecia died, something has changed [...] She was killed by a policeman here in Spain... because he was a racist! That death marked us, made us think and reflect... us, the Latins [...] It was an important case. Imagine that the Spanish government also helped that girl's family a lot. Everyone dealt with that tragedy (M., 50 years old).

With part of the compensation money for the death of his wife, Lucrecia's husband managed to buy a house for his daughter Kenya. “The house that Lucrecia dreamed of when she came to Spain. A dream that came true, even if, to succeed, Lucrecia lost her life, victim of a murderer on a cold autumn night” (Ibarra, 2003, p. 123).

Lucrecia's death conditioned the subsequent behaviour and choices of the Spanish authorities. The finding of the enormous increase in illegal Dominican immigration and the great media and social impact that the murder of Aravaca had, with the condemnation of the racist cells present in Spanish society, prompted the Government to review the international agreement on entry visas of 1966 with the Dominican Republic. Since 1993, most people from the Dominican Republic have come through family reunification. A similar

institution was favoured by the state authorities, which, in order to induce greater stabilization and normalization of flows, facilitated the obtaining of Spanish nationality.

Conclusions: against oblivion

Exactly thirty years ago this heinous crime was perpetuated: the first official hate crime in Spain. Remembering and bringing to light the case of Lucrecia Perez Matos it is essential, imperative and takes on an important significance today more than ever. Because within this story lies the story of our nations which suddenly changed from emigration countries to immigration countries. The killing of Lucrecia brought the themes of discrimination, hate and violence connected to migratory flows to the floor. And even if her murder didn't stop racism, it surely educated the country of its existence. Thirty years after the brutal event, her name has become a symbol of the fight against racism and the exclusion and in defense of the human rights. Professor Calvo Buezas asks himself: "why has the murder of a person gained so much public relevance, when so many crimes are committed annually? And then it is a poor, foreign, illegal, black woman. How come?" (Calvo Buezas, 2013, p. 85).

These story of prejudice and disdain against a migrant worker is emblematic because it presents several closely connected intersections such as gender, ethnicity, class, so interconnected as to become imperceptible, invisible (Campani, 2000). Such intersectionalities must be problematized if we want to try to reduce the systems of inequality in our time that cause unique dynamics and dangerous effects. These overlapping phenomena are often difficult to distinguish in many cases, since one motivates and triggers the other (Bell Hooks, 1998, p. 39).

For the initiation of a process of cultural regeneration, we must act in a deconstructionist way towards any forms of discrimination

and to the ideological construct that assigns a position of power over others based on certain characteristics and attributes (Ulivieri, 2017, p. 14). This case helps us to discover, in dramatic form, that the real consequences of certain attitudes, prejudices and behaviours can turn into real tragedies. They can lay the foundations for a subculture of intolerance, hatred and violence. A subculture in which the “Other” is treated and considered as “a non-person” (Dal Lago, 1999). For this reason, we need to think towards an educational approach inspired by the pedagogy of differences aimed at overcoming the ideological “isms”, the culture of narcissism and individualism, the indifference towards others and the closure towards every form of expression of human experience (Lopez, 2018, p. 10).

Exactly thirty years have passed since the tragic death of Lucrecia but the educational issues contained in her history still question us closely. These events are not so far from our present. Coexistence with “others” can generate conflicts, tensions and intolerances within the community. Racism has not disappeared but has evolved taking on different forms and modalities: “racism is complex, contradictory and fast-changing: it follows that antiracism must be equally dynamic” (Gillborn, 2006, p. 14). This is why, aware of these risks, it is necessary to invest more in educational accompaniment. The reference criteria and tools of intercultural pedagogy (Pinto Minerva, 2002) and Critical Race Theory (Ladson-Billings, 2005) can show us the way to welcoming differences and pluralism, to create a constructive intercultural dialogue marked by respect, tolerance and active listening, to contrast close-minded, stereotyped and racist thinking, to achieve a social change based in equality, inclusion, and equity (Lorenzini, 2019, p. 260).

These important issues represent a challenge for education today and, as the Aravaca crime shows us, if they are not approached with a critical and rigorous attitude, can become an obstacle to the development of civil, democratic and respectful communities (Vaccarelli, 2008). Today more than ever, in a fragmented world of violence

and intolerance there is a need to reconstruct the sense of belonging through a process of universalism and a “common humanity” (Loiodice, 2017, p. 22).

References

- Abreu Van-Grieken E., *Migraciones de madres dominicanas hacia España: su impacto en hijos adolescents*, Tirant lo Blanch, Valencia 2010.
- Ambrosini M., *Irregular migration and invisible welfare*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2013.
- Ambrosini M., *Utili invasori. L'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro italiano*, FrancoAngeli, Milan 1999.
- Aparicio Gómez R., Portes A., *Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes*, Obra Social La Caixa, Barcelona 2014.
- Atkinson R., *The Life Story Interview*, Sage, Thousand Oaks 1998.
- Bell Hooks, *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Feltrinelli, Milan 1998.
- Calvo Buezas T., *Inmigración y racismo (1992-2012). Veinte años después del asesinato de Lucrecia*, in “Almenara: revista extremeña de ciencias sociales”, 5, 2013, pp. 78-89.
- Calvo Buezas T., *El crimen racista de Aravaca*, Editorial Popular. Jóvenes Contra la Intolerancia, Madrid 1993.
- Campani G., *Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità*, ETS, Pisa 2000.
- Castagnone E., Salis E., Premazzi V., *Promoting integration for migrant domestic workers in Italy*, International Labour Organization, Geneva 2013.
- Castles S., Miller M. J., *L'era delle migrazioni. Popoli in movimento nel mondo contemporaneo*, Odoya, Bologna 2012.
- Charmaz K., *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, Sage, London 2006.
- Dal Lago A., *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milan 1999.

Gillborn D., *Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis*, in “Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education”, 27 (1), 2006, pp. 11-32.

Glaser B. G., Strauss A. L., *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago-New York 1967.

Gregorio Gil C., *Tensiones conceptuales en la relación entre género y migraciones. Reflexiones desde la etnografía y la crítica feminista*, in “Papers: revista de sociología”, 97 (3), 2012, pp. 569-590.

Herranz Gómez Y., *Mujeres dominicanas en el servicio doméstico de Pozuelo – Aravaca*, in “Cuadernos de Relaciones Laborales”, 10, 1997, pp. 75-101.

Ibarra E., *Los crímenes del odio. Violencia skin y neonazi en España*, Ediciones temas de hoy, Madrid 2003.

Ladson-Billings G., *The evolving role of critical race theory in educational scholarship*, in “Race Ethnicity and Education”, 8 (1), 2005, pp. 115-119.

Lagomarsino F., *Esodi ed approdi di genere. Famiglie transnazionali e nuove migrazioni dall'Ecuador*, FrancoAngeli, Milan 2006.

Loiodice I., *Immigrant women in the Mediterranean Sea. Identity-making and training routes*, in “Pedagogia Oggi”, XV (1), 2017, pp. 17-24.

Lopez A. G., *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, ETS, Pisa 2018.

Lorenzini S., *Understanding and Combating Today's Racisms by Studying History. The Responsibility of Intercultural Education*, in “Scuola democratica, Learning for Democracy”, 4, 2019, pp. 245-262.

Mancaniello M. R., Lapov Z., Di Grigoli A. R., *Género y movilidad humana: mujeres migrantes en Italia entre desafíos y oportunidades*, in “Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación”, 1 (31), 2022, pp. 21-40.

Morales D., Rodríguez C., *Migration in the Dominican Republic: Context, Challenges and Opportunities*, United Nations Development Programme, New York 2022.

Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002.

Romero Alvarez M., *Lucrecia. Crimen y memoria*, Ediciones Russer, Madrid 2018.

Romero Valiente J. M., *La migración dominicana hacia España, factores, evolución y desarrollo*, in “Revue européenne des migrations internationales”, XIX (1), 2003, pp. 147-171.

Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, R. Cortina, Milan 2002.

Silva C., Lourdes Jesus M., *Capoverdiane d'Italia. Storie di vita e d'inclusione al femminile*, FrancoAngeli, Milan 2019.

Silva C., *Famiglie immigrate e educazione dei figli*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 1, 2006, pp. 30-36.

Tognetti Bordogna M. (ed.), *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*, FrancoAngeli, Milan 2004.

Ulivieri S., *Genere, etnia e formazione*, in “Pedagogia oggi”, XV (1), 2017, pp. 9-16.

Vaccarelli A., *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*, ETS, Pisa 2008.

The author

GIADA PRISCO (giada.prisco@unifi.it), PhD, is researcher (RtD A) in general and social pedagogy at Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures and Psychology of University of Florence. Managing Editor of “Rivista Italiana di Educazione Familiare” (RIEF), her research and studies' main areas are intercultural pedagogy, immigrant families and adolescence issues with a particular focus on gender studies. She has also recently investigated issues related to ecological transition and sustainable development.

VOCI, ECHI & DIALOGHI

Valutazione è potere

ANTONIO VIGILANTE

DOI: 10.5281/zenodo.8154497

Tizio si iscrive a un corso di cinese. Ha un interesse molto forte per il pensiero cinese, ma si è accorto che qualsiasi progresso in questo campo sarà limitato senza una qualche conoscenza della lingua. Contatta una insegnante privata, che gli fa lezione due volte a settimana. Dopo un mese di lezioni l'insegnante lo sottopone a una prova per testare i suoi progressi. Tizio è un po' in ansia, ma mai si sognerebbe di falsare i risultati di quella prova o di prendersela con la docente per un brutto voto. Può essere che si intristisca se l'esito non è positivo, traendo qualche conclusione. Potrebbe accorgersi di non essere realmente motivato, o che il metodo usato dall'insegnante non è il più adatto.

In questo caso abbiamo un rapporto libero tra un insegnante e uno studente, guidato dall'interesse del secondo. Rientra in quella che Tolstoj chiamava *formazione culturale* e che distingueva, per l'assenza di manipolazione, dall'educazione. Un simile libero rapporto può avere successo o fallire, ma in ogni caso qui *la valutazione non costituisce un problema*. È uno strumento al servizio di un fine liberamente scelto dallo studente: l'apprendimento della lingua cinese.

Scriva Cristiano Corsini ne *La valutazione che educa* (FrancoAngeli, Milano 2023), di cui quanto segue costituisce una nota a margine più che una recensione: "Come e più di ogni altra faccenda educativa, la valutazione è una forma di gestione del potere" (p. 12). Difficile dargli torto, ma bisogna ragionare su quale forma di potere sia. La nostra insegnante di cinese ha il potere di far fiorire una certa conoscenza nel suo studente. Far fiorire è un potere, innegabilmente. Ma non si darà per questo arie particolari; se non ci sono

altre circostanze a sconsigliarlo, possiamo immaginarci che lei e lo studente (o la studentessa) si diano del tu senza alcuna difficoltà. Il potere scolastico non è di questo genere, perché radicalmente diversa è la situazione. A scuola non c'è alcun libero rapporto tra studente e insegnante. Lo studente è, fino a sedici anni, semplicemente obbligato ad andare a scuola. Dopo i sedici anni in teoria frequenta volontariamente; di fatto è spinto dalla famiglia, dalle convenzioni, dalla paura del futuro. In ogni caso non ha alcuna possibilità di scegliere i suoi insegnanti. Ed è costretto a studiare cose per le quali non prova spesso alcun interesse in un ambiente nel quale è sottoposto a una costante sorveglianza e a continue indicazioni imperative sul suo comportamento. In un contesto, cioè, educativo nel senso deteriore che Tolstoj attribuiva al termine: ossia manipolativo.

Se il potere dell'insegnante di cinese è un potere che fa fiorire, il potere dell'insegnante scolastico è ambiguo. Ha anch'esso la potenzialità di far fiorire, cosa che spesso accade anche, perfino a scuola. Ma è con lo studente in un rapporto asimmetrico, non libero, sporcato costantemente da cose come la minaccia della punizione o la punizione stessa. È un potere cui si chiede ambigualmente di includere, ma anche di selezionare. È un genere di potere che sta tra quello di chi si prende cura e quello di chi giudica e punisce. Il problema *politico* della scuola è tutto in questa ambiguità. E a questa ambiguità è appeso il problema del voto, uno dei principali nodi della scuola.

Con una metafora efficacissima, Corsini individua quattro regimi politico-valutativi: la monarchia assoluta, nella quale chi valuta lo fa senza nemmeno chiarire il perché di quella valutazione; la monarchia costituzionale, nella quale chi valuta lo fa avendo cura di chiarire i criteri di valutazione; la democrazia rappresentativa, in cui a chi apprende “viene conferita voce in capitolo rispetto alla scelta dei contenuti (argomenti) e del momento della valutazione” (p. 18); la democrazia partecipativa, nella quale “sono studentesse e studenti a elaborare giudizi sulle prestazioni proprie o altrui” (p. 19). A dire il vero definirei *democrazia diretta* questa quarta modalità, definendo

invece *partecipativa* una modalità valutativa che coinvolga lo studente, il singolo docente e la classe intera, giungendo a una valutazione il più possibile condivisa da tutti. Una modalità che costituisce da qualche anno il mio modello valutativo.

Quale modello valutativo userà l'insegnante di cinese? Lo studente si è rivolto a lei perché le riconosce una competenza in ciò che vuole studiare. Ma proprio perché è motivato ad apprendere, è fondamentale che l'insegnante non si limiti a dargli un voto, ma gli dica esattamente cosa ha sbagliato e in che modo può migliorare. Se è una buona insegnante, coinvolgerà lo stesso studente nella valutazione. Quanto impegno ci ha messo? Che difficoltà ha incontrato? Come e quanto il cinese sta entrando nella sua vita quotidiana? Questa è, in sostanza, quella che Corsini chiama *valutazione che educa*. Detto con le sue parole: "la valutazione che educa può essere definita un processo che consente di formulare un giudizio di valore emesso sulla distanza rilevata tra una situazione auspicata e una effettivamente riscontrata e finalizzato all'assunzione di decisioni volte alla riduzione di tale distanza" (p. 35). È esattamente quello che accade in una situazione di *formazione culturale*. Perché a scuola invece una proposta come quella di Corsini - la proposta di valutare *in questo modo* - diventa quasi una provocazione? Perché quella della scuola è una situazione di apprendimento artificiale. Una situazione nella quale chi è seduto a un banco - e perché poi non seduto *su* un banco, o a terra? - segue lezioni che non ha scelto su temi che non ha scelto con insegnanti che non ha scelto. E questi temi deve studiarli, che gli piaccia o no. Credo di poter definire una simile situazione una situazione di violenza.

Immaginiamo che il nostro studente abbia voti eccellenti in tutte le discipline. Può essere che abbia un interesse reale per *tutte* le discipline e per *tutti* gli argomenti affrontati in tutte le discipline. Non è impossibile; però è raro. Perfino il docente, che si suppone sia appassionato della disciplina che insegna, ammetterà, se è onesto, di non provare la stessa passione per tutti gli argomenti che propone

agli studenti. E forse su tutti non è ugualmente preparato; e su alcuni forse le sue lezioni, se fossero valutate numericamente, non raggiungerebbero un cinque.

Possiamo ragionevolmente credere, dunque, che siano pochi gli studenti con un interesse così ampio. Molti di meno di quelli che raggiungono buoni voti in tutte le discipline. Che succede in questo caso? Come fa il nostro studente a prendere comunque otto o nove in tutte le discipline? Semplice: studia anche in mancanza di interesse. Se si dovesse definire la sua competenza, la si potrebbe descrivere così: *svolgere qualsiasi compito assegnato, anche in mancanza di interesse, facendo esattamente ciò che viene richiesto*. È questo, e non altro, che misura una valutazione eccellente in *tutte* le discipline. Di che competenza si tratta? La scuola respinge con sdegno l'idea di essere il luogo in cui si prepara al mondo del lavoro. Essa pretende di essere, invece, palestra di *pensiero critico*. Ma questa competenza è invece esattamente ciò di cui ha bisogno il mondo del lavoro. A dire il vero non tutto. Si pensa troppo male del mondo del lavoro se si ritiene che ovunque servano questi esecutori assoluti, indifferenti al pensiero e all'interesse. Servono tuttavia in alcuni contesti. È questa competenza che si richiede allo stesso docente, ad esempio, quando gli si impone di compilare documenti burocratici assolutamente idioti, inutili, folli.

Dietro una eccellenza diffusa c'è dunque un approccio finto al sapere. Forse perfino una assoluta indifferenza ad esso. C'è un atteggiamento puramente procedurale. La vocazione ad essere, per dirla con Michelstaedter, "un degno braccio irresponsabile della società". L'esatto contrario del mitico *pensiero critico*. Quando prendo una classe nuova spiego agli studenti (poi mi toccherà spiegarlo ai genitori; rinuncio a spiegarlo ai colleghi) che considero desiderabile una curva dei voti altalenante: un 8 seguito da un 6, magari da un 5; e poi ancora un 7. Perché, spiego, è così che funzioniamo. È così che funziona il nostro interesse, che non è ugualmente attratto da tutto, e che non può essere messo fuori gioco in una faccenda che ha a che

fare col piacere, come lo studio; ed è così che funzioniamo noi in generale: perché a volte siamo stanchi, o presi da altro, o annoiati. Non siamo macchine che sfornano prestazioni eccellenti. Gli studenti annuiscono, poi qualcuno alza la mano. E mi fa notare che è vero, è verissimo. Ma la società chiede i voti alti. Lasciamo perdere i genitori, con quelli ci si ragiona. Ma le università, ad esempio, tengono gran conto del voto del diploma. E non è che gli si può dire che il professore non aveva grande simpatia per la linea fissa dell'8 o del 9.

Le pratiche valutative di cui parla il libro di Corsini possono servire a diminuire l'assurdo quotidiano della scuola. Una valutazione che serva non a giudicare o classificare, ma a migliorare, e che sia dunque parte dello stesso processo di insegnamento, è *più sensata*, e dunque rende più sensata (o meglio: meno insensata) la scuola stessa. Così come più sensati sono i compiti autentici: un conto è chiedere allo studente di *portare all'interrogazione* questo o quel filosofo, un altro è chiedergli di scrivere un saggio filosofico per il giornale di classe. Ma a monte è necessario che cambi, nella scuola e fuori dalla scuola, la *cultura della piramide*, che è il modello in base a cui strutturiamo tutti gli ambienti sociali. Ovunque sentiamo il bisogno di porre qualcuno al vertice, qualcuno più in basso, qualcuno alla base (e qualcuno proprio fuori dalla piramide). Nei consigli di classe già in autunno si procede spesso alla divisione per livelli: i bravi, necessariamente pochi; i meno bravi; i non bravi (che in qualche caso sono perfino *poco scolarizzati*). Offriamo alla società questa piramide, sicuri di aver fatto per bene il nostro lavoro. La società la raccoglie con un misto di soddisfazione e scetticismo. Soddifazione, perché quello schema è lo stesso della società, lo stesso che lo studente troverà replicato infinite volte, come un frattale; scetticismo, perché lo sanno tutti che la posizione in quella piramide dice poco sulle competenze e conoscenze reali.

“Esiste un modo migliore di concepire la valutazione, l'insegnamento e i rapporti tra esseri umani”, scrive Corsini a conclusione del suo libro. Quella dei rapporti tra esseri umani è la dimensione

decisiva. La scuola struttura l'insegnamento e, di conseguenza, la valutazione partendo da una certa concezione dei rapporti umani. Una concezione che è ancora segnata dalla lunga storia dell'istituzione, nonostante le diverse stagioni della critica e della contestazione. Per chi ha la volontà, la consapevolezza e il coraggio di trasformare la propria relazione con gli studenti, il libro di Corsini può essere un utile strumento.

L'autore

ANTONIO VIGILANTE è docente di Filosofia e Scienze Umane al liceo "Piccolomini" di Siena. I suoi ultimi libri sono: *Dell'attraversamento. Tolstoj, Schweitzer, Tagore* (2018); *L'essere e il tu. Aldo Capitini in dialogo con Nishitani Keiji, Enrique Dussel e Murray Bookchin* (2019); *La luna nell'acqua. Una mappa per perdersi nel Dharma del Buddha* (2019); *Le dimore leggere. Saggio sull'etica buddhista* (2021); *La scuola difficile. Interventi 2015-2021* (2021, ebook); *Dio è falso. Una breve introduzione all'ateismo* (2022). Il suo blog personale è *Attraversamenti* (<https://www.attraversamenti.info>). Email: antoniovigilante@etik.com

Il bello della diretta

PAOLO VITTORIA

DOI: 10.5281/zenodo.8156120

INTERVISTA AD ALESSANDRA RICCIO

“Il bello della diretta” diceva Gianni Minà, ed era una frase che rappresentava bene il suo stile da jazzista del giornalismo, capace di improvvisare su una preparazione culturale straordinaria. Alessandra Riccio, direttrice con Gianni Minà della rivista “Latinoamerica e tutti i sud del mondo”, ci offre una testimonianza di come il grande giornalista sia stato capace di rompere gli schemi di una cultura preconfezionata ed andare a scoprire l’inedito. Un modo di fare cultura che oggi fa fatica a trovare spazio e per cui lo stesso Minà è stato spesso isolato.

Con Gianni Minà hai diretto per oltre dieci anni la rivista Latinoamerica: che esperienza è stata?

Facevamo una rivista a Roma con professori universitari e giornalisti che si chiamava già Latinoamerica, ma la segretaria di redazione e suo marito, che erano i maggiori animatori, si ammalarono. Latinoamerica viveva del nostro sforzo volontario. Gianni si offrì di rivelarla e mi volle come condirettrice – io ero stata precedentemente direttrice. Ha iniziato alla grande. Dopo ha dovuto fare i conti anche con questioni editoriali ed economiche. Ma abbiamo avuto quindici anni di pubblicazioni meravigliose. Lui aveva un metodo particolare perché anche quando avevamo chiuso un numero, se riceveva una comunicazione, riapriva e rimpastava tutto. Ad esempio, chiamò Adolfo María Pérez Esquivel che voleva fare una comunicazione par-

ticolare, e Gianni Minà fu capace di rielaborare tutto il numero della rivista. Io mi arrabbiavo anche, ma capisco che era capace di cogliere l'imprevisto e dargli spazio.

Proprio questa apertura all'imprevisto fa di lui un giornalista di cultura non predeterminata, ma sorprendente, spiazzante...

Come si sa bene, Gianni Minà ha iniziato come giornalista sportivo, di box. Uno sport molto popolare, nel senso del popolo: di palestra di periferia, io non ho mai visto nel centro di Napoli una palestra di box, ad esempio. E poi, la canzone popolare. Da tutto questo, ha cominciato ad avvicinarsi al sud, alla realtà dei popoli subalterni, che fanno emergere sportivi valenti, creativi, musicisti, cantanti... a poco a poco ha visto e intuito tutta questa vivacità di intelligente, di estro, creatività, di cui siamo campioni. La grande virtù è stata quella di mettersi di fronte al suo intervistato, all'oggetto di cui si interessa non come giudicante, ma facendo emergere, tirando fuori tutto il possibile, tutto quello che lui vede di originale, di particolare nei fatti. Come a dire: dei Beatles non interessa tanto la moda a caschetto, ma l'estro che ha subito presa e diventa "popolare" nel senso che tutti lo recepiscano senza bisogno di spiegarglielo. E così anche per il calcio, sport in cui si trova a suo agio, non solo per ragioni familiari - mi pare che il padre fosse un arbitro ed anche il fratello si occupasse di calcio - ma per la partecipazione della folla, il gruppo, la squadra che lavora, il talento che lo incuriosisce e in certi momenti, lo commuove.

Come si avvicina all'America Latina?

Arrivano in Italia degli esuli come Toquinho, Chico Buarque: gente estrosa, simpaticissima, geniale che fugge da eventi drammatici, dalle dittature. Storie e persone con cui si può ridere e piangere insieme. Minà avverte subito questo. Poi andò ai campionati di calcio

in Argentina nel 1978 nel pieno di una feroce dittatura militare, ed ebbe il coraggio o forse l'ingenuità di chiedere dei "desaparecidos": i suoi colleghi più avvertiti lo tirarono per la giacchetta (- "ma che fai, Gianni?"). Non è chiaro se fosse critica politica o una certa direi innocenza in quella domanda: fatto sta che specialmente chi lavora nei giornali e in tv o sgomita o non esiste, ma lui è riuscito a mantenere questa innocenza che ad esempio ci fa sentire la grande attrazione per Maradona. Lui di Maradona capisce tutto, non giudica. E capisce – non per affinità – Gianni non era tentato da avventure estreme, ma per il fatto di non giudicare. Le Olimpiadi di Roma sono state un momento profondo del suo racconto: l'eritreo Bikila che vince la maratona scalzo, ed anche del trionfo di Berruti. Un'Italia e una Roma degli anni Sessanta uscita dalla guerra, con un grande entusiasmo per sportivi e artisti che vengono fuori dal popolo. Lo sport è stata una grande palestra giornalistica per Gianni perché come mi diceva Saverio Tutino, i giornalisti sportivi sono i più preparati di tutti, devono sapere, conoscere, memorizzare. Infatti, uno dei suoi più grandi maestri è stato un giornalista sportivo: Marino Barendson – tra l'altro napoletano, perché Gianni diceva che i suoi grandi maestri di giornalismo sono stati napoletani.

E poi l'intervista a Fidel Castro...

Minà fa una televisione dove va a scovare le novità, aspetti inediti, come ad esempio nelle chiacchierate con Gianni Minoli. Frequenta l'America Latina e la Napoli che vive uno dei periodi alternativi: Massimo Troisi, Pino Daniele, James Senese, Maradona, gli scudetti. Minà sa stare nello spirito napoletano, è in piena sintonia col popolo napoletano così come con l'America Latina. Io l'ho incontrato a Cuba e lui aveva sposato in primo matrimonio una cubana in esilio in Messico di una famiglia prerivoluzionaria importante. Attratto dalla musica cubana – ha prodotto dischi che non hanno mai sfondato e invece poi venne fuori Buena Vista Social Club pro-

dotto da una grande impresa discografica. Mentre si dedicava alla musica cubana, cercò di intervistare Fidel Castro. Era molto difficile che un giornalista italiano riuscisse a intervistare Fidel. Eppure, ci è riuscito con una grande tenacia. Si dice che Gianni Minà conosceva tutti, ma erano conoscenze che si è costruito col tempo. Non è che glie li presentavano. Diventava amico non solo dell'intervistato, ma anche di chi gli stava vicino. L'intervista a Fidel Castro è stata una testimonianza straordinaria: un documento storico, lunghissimo. Gli costò i commenti malevoli di suoi colleghi che dicevano che era un Gianni Minà in ginocchio di fronte al grande tiranno, violatore dei diritti umani, una cosa vergognosa nei suoi confronti e di Fidel. Ha quindi dovuto fare una seconda intervista: chiedendo a Fidel se lui avesse voluto Il "Che" morto, e delle carceri cubane ed è riuscito ad avere da Fidel altre dieci ore di intervista. Minà non è mai stato un politico, a lui interessa capire la persona in quel contesto storico in cui viene fuori la storia di Cuba che inonda il mondo.

Più che dirigere l'intervistato, lo ascolta, lo fa esprimere.

Ha una curiosità enorme, lo capisce e lo lascia parlare, non lo dirige, non lo manipola, non lo falsifica. Diventa internazionalmente molto conosciuto perché fa documenti storici. Intanto abbandona un po' la musica, abbandona lo sport. In America Latina avvenivano grandi cambiamenti che nessuno seguiva e si mette in testa di fare cinque interviste ai presidenti emergenti che, purtroppo, non è riuscito a completare: Lula in Brasile, che era già un leader, Kirchner in Argentina. A Chavez in Venezuela, il più demonizzato dai nostri sistemi comunicativi, fece un'intervista lunghissima, ma nessuno la comprò perché Minà non la volle accorciare. Voleva intervistare Correa ed Evo Morales. Se Minà voleva un contatto, un'intervista, era capace di attendere ore e di sfondare porte. Valicava la polizia presidenziale. Lui non si fermava e a non fermarsi era la sua grande curiosità. Ma Gianni non aveva un metodo definito. Lui lasciò parla-

re, ad esempio Chavez, che stava proponendo un socialismo del XXI secolo: lavorava in maniera non metodica, sapendo che non ha la teoria in mano, ma rotula l'esperienza. Lascia esprimere l'intervistato su cosa vuole fare, realizzare e questa disposizione necessita di tempo: proprio il tempo è il nemico della modernità attuale. Ad esempio, Fidel Castro nei suoi discorsi ti spiegava il perché, il come, dove bisogna andare, quali errori sono stati fatti nei dettagli. Ma il discorso lungo non è più moderno e questo ha nociuto tanto a Minà giornalista-documentarista di successo. Hanno cominciato a chiedergli di accorciare le interviste e lui si rifiutava. Lui fece una serie di interviste ai dissidenti cubani a casa mia a Cuba che a mio avviso erano quattro gatti impreparati. La RAI non le ha volute. Quando le notizie erano preparate, falsificate, organizzate le vogliono, ma documenti raccolti senza un format predefinito invece no.

Ovviamente vendeva il proprio lavoro, ma non ha mai venduto la sua essenza, e per questo non si è visto più Minà. Adesso, invece, è un diluvio di affetto. I grandi si sono fatti intervistare da lui perché si impegna davvero a non modificare, a ridurre a qualunque costo. Nessuno oggi fa questo lavoro. in un giornalismo monocorde su target già preparato. Lui in questo è stato davvero controcorrente.

L'autore

PAOLO VITTORIA è docente di Pedagogia generale all'Università Federico II di Napoli. Già docente all'Università Federale di Rio de Janeiro. Collabora con "il Manifesto".

Piccola storia della fatica

DEMOCRAZIA AFFETTIVA

RENATO PALMA

DOI: 10.5281/zenodo.8156169

Il muro della fatica

La fatica ha, negli altri esseri viventi, la funzione di un segnale prepotente.

Ce la faccio, non ce la faccio. La risposta è semplicemente on/off. Per questo nelle società animali ognuno sta al posto che gli ha riservato la natura e nulla cambia nel rapporto tra i vari componenti della specie o in quello con la natura. Le società animali sono stabili, le loro regole non possono cambiare.

Oltre la fatica

Gli esseri umani hanno percepito la fatica come una sfida che ha esaltato la loro intelligenza; così l'hanno trasformata nell'opportunità di cercare un modo più facile di raggiungere lo stesso risultato.

Ed ecco il futuro

La rivoluzione agro alimentare, per esempio, che ha fatto percepire anche il futuro, sul quale si può investire organizzando la forza, allenandola, posticipando la fruizione del risultato. Migliorare significa essere disposti a cambiare. Dedicare una parte del proprio tempo a riflettere, studiare, provare. Allenarsi per migliorarsi. Ma anche imparare a rinviare la soddisfazione dei propri bisogni. Vendere il presente per il futuro. Con il crescere dell'intensità del segnale di fa-

tica noi avvertiamo sensazioni diverse che ci pongono domande. Domande che richiedono risposte. Un rapporto dinamico con il tempo, con la ricerca di soluzioni.

Si può fare, ma a quali costi?

L'approccio scientifico ha ridato valore al sistema di percezione azione che permette di restare sensibili ai segnali di arresto, ma senza tornare a un comportamento on/off. In questo modo abbiamo imparato che possiamo spostare i segnali di arresto di quel poco che consente al soggetto di non sentirsi maltrattato e, soprattutto, di non maltrattarsi.

Il primo passo che ci permette di rinunciare alla forza, quando è una manifestazione del potere. Il lavoro imposto dall'uso del potere continua a fare della fatica uno strumento utile e a provocare i danni dello stress del sistema.

Per il potere è importante solo l'obiettivo che si propone di raggiungere. Non importa a quale costo, non importa con quanta fatica.

Potremmo dire che la fatica è la misura del potere. Il potere non ascolta, non considera la fatica come un segnale. La considera un mezzo. Un valore. Così che possiamo immaginare un legame tra fatica e cultura del potere.



Immagine 1: La faticosità è legata a un rapporto educativo, nel quale chi sa vuole ottenere i risultati che ha in mente non prendendo in considerazione i segnali di arresto di chi sta imparando: la scelta non è tra educazione e relazione, ma tra scortesìa e cortesìa.

- 1 faccio, facile
- 2 ce la faccio; abbastanza facile
- 3 ce la posso fare, sforzo
- 4 non ce la posso fare, ma provo lo stesso; sforzo al massimo
- 5 rinuncio; fatica insostenibile

La facilità: riduzione delle dispersioni legate al conflitto e al modello educativo

La scienza non accetta l'imperativo: "è così e non può essere altrimenti". Si crea così una dialettica, per ora conflittuale, tra conservatori-educatori-adulti e innovatori-scienziati-bambini. Potemmo dire tra chi sa e chi non sa e può sperimentare modelli diversi da chi già sa. I conservatori si oppongono ai cambiamenti, gli innovatori li

propongono.

Il luogo decisivo dello scontro è l'educazione nella quale i conservatori non esitano a usare la forza, per passare il loro modo di vedere e di leggere la vita. Sul piano relazionale questo approccio viene percepito dagli innovatori come una ingiustizia, un maltrattamento: una perdita di energia.

Fidarsi, una opportunità da utilizzare

La fatica, della quale si lamentano anche i conservatori, è direttamente proporzionale al una cattiva relazione. Una cattiva relazione produce dosi, da quelle minime a quelle tossiche, di maltrattamento.

Accettare questa osservazione rappresenta il primo passo verso relazioni collaborative che funzionano meglio delle relazioni up/down.

La relazione In effetti l'approccio scientifico, del luogo per eccellenza dell'oggettività, propone una modalità affettiva, che cerca di ridurre resistenze e attriti, dando valore alla relazione e ai segnali di arresto, di riflessione, di ricerca.

L'approccio scientifico, nel caso della sua applicazione alla performance umana, può non considera l'uomo come un motore, passivo, dal quale trarre, a qualsiasi costo, l'energia necessaria. La scienza è abituata a studiare un oggetto. Questo atteggiamento non può essere applicato all'uomo: in questo caso l'oggetto è un soggetto.

La relazione

La relazione, impostata sul modello scientifico, ricerca il modo più funzionale, basato appunto sul sistema percezione azione, attraverso la fiducia, il rispetto e l'ascolto, sostituendo la forza con il dialogo, l'intelligenza e la certezza che una alternativa è possibile.

Nella ricerca scientifica della riduzione della fatica, i segnali di arresto devono essere presi in considerazione.

Nel tentativo di migliorare possono essere superati di quel poco che

consente al soggetto di non sentirsi maltrattato e, soprattutto, di non maltrattarsi.

Questa modalità potrebbe essere la base per un nuovo modo di progettare l'allenamento o la cura.

Il primo passo di un percorso che potrà portare a relazioni migliori non solo con l'energia di cui abbiamo bisogno, ma anche con l'idea che quando la forza viene percepita come maltrattamento, diventa una manifestazione del potere, che penalizza e deteriora le relazioni con se stessi e tra uomini e obiettivi che desiderano raggiungere.

La relazione va considerata come un ecosistema

Escludere la forza dalla relazione tra persone e tra le persone e il loro obiettivo, ha come risultato la diminuzione del disordine del sistema.

Il conflitto deve essere considerato come un segnale di arresto, che se rimane inascoltato, produce la massima dispersione dell'energia.

Il conflitto aumenta l'entropia e può essere la misura della fatica. Non siamo macchine che non tengono conto degli aspetti relazionali.

L'educazione non adotta il modello scientifico

L'esperienza dell'educazione ci fa sperimentare il conflitto come uno strumento necessario a trasmettere informazioni. In questo modo ci abituiamo a pensare che il conflitto, il maltrattamento, e di conseguenza la dispersione dell'energia nella relazione è inevitabile. Addirittura indispensabile. La gerarchia, che obbliga a crescere contro e mai insieme, trascura i costi relazionali, sia interni che esterni, e sostiene che l'obiettivo possa essere raggiunto soprattutto penalizzando la relazione.

Ancora una volta potremmo dire che la fatica è inversamente proporzionale alla qualità della relazione, aumentando con l'attrito relazionale.

L'educazione, lo stampo relazionale che portiamo con noi stessi per gran parte della vita, ci abitua all'idea che la fatica sia inevitabile. Anzi, che possa essere considerata un valore.

La fatica di stare con noi stessi di essere noi stessi.

Questo genera un aspetto originale nella biologia degli esseri viventi: la fatica nella relazione con noi stessi, cioè l'apprendimento della possibilità di essere insensibili ai nostri segnali di arresto.

Sappiamo che in natura non esiste, per nessun animale, la possibilità di maltrattare se stesso.

Fino ad ora abbiamo dovuto imparare che la cultura, l'intelligenza hanno un costo relazionale: maltrattarsi.

Qualcuno ce l'ha fatto sperimentare e noi abbiamo imparato. Non esisteva alternativa e ancora molti pensano che non esista.

Poi l'allenamento: un'altra novità

C'è un'occasione nella quale il sistema funziona meglio lavorando a un riequilibrio tra forza e fatica, tra troppa tensione e poca tensione: l'allenamento, la riabilitazione.

Una buona relazione, un rapporto tra pari e senza dispersione in conflitti, permette di raggiungere risultati migliori a minor prezzo. L'educazione, e l'allenamento o la riabilitazione come forma di educazione, pretende ancora la inevitabilità del fare fatica.

In questo modo viene insegnato, lasciato un segno, una cicatrice, che ricorda che nessun obiettivo è raggiungibile senza accettare di fare fatica. Andare oltre, ottenere un risultato migliore richiede di fare fatica.

Ma la fatica può essere considerata come un maltrattamento? Se sì possiamo introdurre una differenza tra l'impegno, che non prevede l'obbligo di trattarsi male, e fatica.

Fatica: valore o segnale?

Se la fatica viene proposta come mezzo, o come un valore, smette di avere la sua funzione di segnale.

E' come se una spia che si accende in una macchina non venisse presa in considerazione, anzi accolta come un segno di buon funzionamento.

Senza fatica diciamo che non si può raggiungere nessun obiettivo. Così lasciamo inalterata l'idea che il modo di stare insieme sia up/down, cioè gerarchico.

Appreziamo il risultato qualunque sia il costo relazionale che viene speso per raggiungerlo.

Con i risultati che osserviamo ogni giorno: usura delle relazioni, creazione di danni nella relazione interiore, deterioramento del sistema che ci ospita e anche del sistema motorio.

Se il segnale non viene preso in considerazione, e non riesce ad evocare una risposta adeguata, si amplifica. Il volume aumenta fino a che il segnale non diventa prepotente.

Questo può succedere ogni volta che non siamo in grado di dargli una risposta. Soprattutto se la risposta dipende dall'esterno. Ad esempio la sete in mancanza d'acqua. O la fame in mancanza di cibo.

Oppure dipende da noi se siamo stati allenati, o educati, a procrastinare la risposta.

Dorando Petri: un esempio

Nel caso di Dorando Petri, il famoso maratoneta, e di molti di noi, il segnale non è stato ascoltato fino a trasformarsi nell'accumulo di metaboliti che hanno impedito di continuare l'azione. La fatica torna ad essere un segnale on/off. Dorando si spegne a pochi metri dal traguardo.

Occorre tenere conto che noi non siamo solo macchine termodinamiche.

Abbiamo una risposta da dare anche alla fatica psicologica, che misura molto bene il maltrattamento.

Quando gli adattamenti (appresi e allenati) al maltrattamento superano una certa soglia assistiamo a una ribellione e a una paralisi del sistema.

La mancanza di ascolto protratta paralizza il sistema.

Un aspetto di cui occorre tenere conto nella ricerca di un risultato è la fatica relazionale.

Una relazione conflittuale è origine di una grande fatica, che occorrerebbe trovare il modo di misurare.

La molteplicità di una relazione a due

Parlando in particolare di allenamento o di terapia riabilitativa, dobbiamo ricordare che la fatica nelle relazioni a due si divide in tre relazioni.

La relazione tra me e te, poi la relazione fra me e me e infine nella relazione fra te e te.

Le relazioni interne sono obbligate (non possiamo prendere la distanza da noi stessi) e condizionate da un apprendimento conflittuale il cui oggetto era il controllo della libertà e della capacità di proporre alternative.

La relazione tra due estranei, accumulati dalla ricerca dell'obiettivo, non è obbligata. E' l'occasione per mettere in discussione la matrice educativa relazionale per sostituirla con un sistema che ha a cuore la ricerca della riduzione della fatica e quindi prevede una ridiscussione delle regole che generano fatica. Questo la può rendere più efficiente.

Nell'allenamento e nella terapia occorre tenere in considerazione questa triade relazionale, e lavorare per ridurre le fatiche interne proponendo una relazione con fatica decrescente, molto apprezzata da chi si allena o si prende cura di se stesso. Attraverso la relazione con l'allenatore, o il terapeuta, che rinuncia al modello gerarchico educativo è meno faticoso ottenere tutto quello che l'attrito educativo non può

ottenere.

Resilienza come cambiamento di stato e di modo

L'esperienza e la curiosità ci suggeriscono, fin da piccoli, di allenarci a non pagare costi in termini di fatica.

Se prendiamo in considerazione anche i costi relazionali, aumentiamo la nostra capacità di ridurre ulteriormente la fatica.

La generosità, una possibilità da non trascurare

Questo prevede una possibilità che non dobbiamo sottovalutare: la generosità.

La generosità non fa parte di sistemi meccanici, ma di modelli relazionali. La generosità permette di attingere a patrimoni di energia, ma anche all'intelligenza affettiva che aggiunge possibilità e sottrae conflitti.

Occorre mettere l'accento su come un sistema reagisce ai cambiamenti, sia a quelli desiderati che a quelli indesiderati.

Per i cambiamenti che possiamo prevedere si può lavorare a mettere da parte una maggiore quantità di energia e a ridurre le dispersioni.

Dobbiamo anche prendere in considerazione le dispersioni interne al sistema, la relazione con sé stessi, che non sono sempre prevedibili.

Oltre alla generosità il sistema ha bisogno di fiducia nel rispetto delle proprie sensazioni.

Generosità e fiducia giovano alla realizzazione di qualsiasi progetto.

L'energia è preziosa. Il che significa che è necessario produrla a bassi costi. Poi trovare come e dove immagazzinarla. Infine evitare o ridurre lo spreco. Questo apre una considerazione sulla relazione con noi stessi.

Continuare a star bene con noi stessi, anche quando ci richiediamo un impegno

A noi è stato richiesto un durissimo allenamento (il rapporto educativo) per convincerci a pensare che l'obiettivo è sempre più importante della relazione con se stesso.

Il fine giustifica i mezzi, con tutti i drammi che ha creato.

È possibile invece che siano i mezzi a determinare la qualità dei fini.

Mezzi forzosi peggiorano la qualità della vita e delle relazioni, creando attriti che rappresentano rifiuti che non possono essere riciclati e che danneggiano l'intelligenza affettiva che è in grado di scegliere il modo meno faticoso di raggiungere l'obiettivo desiderato.

L'introduzione del concetto di resilienza

La ricerca di un equilibrio tra troppa tensione e poca energia è il risultato della riduzione della forza e del conflitto.

Noi sappiamo che non esiste un modello perfetto, neanche in assenza di soggettività, come in una macchina.

In ogni caso non tutta l'energia si trasforma in azione (in conseguenza dei costi di trasmissione e, per quello che abbiamo osservato, dei costi relazionali).

L'allenamento, la terapia, non è una forma di educazione con tutte le criticità della educazione, nella quale si rafforza il rapporto gerarchico e asimmetrico tra allenatore e atleta o tra terapeuta e paziente, che genera più fatica di quanta sarebbe necessaria. L'allenamento è una ricerca nella quale tutti devono avere un ruolo paritario. Tutti hanno diritto a essere presi in considerazione.

Competenze diverse sul piano del sapere non giustificano l'uso della forza

Occorre essere consapevoli che una situazione di non parità di competenze, ovvia perché l'allenatore ne sa di più dell'atleta, può convincere l'allenatore, o il terapeuta, che tutto quello che deve fare l'atleta, o il paziente, sia stare ad ascoltarlo.

Amnesso che il sistema dia buoni risultati possiamo pensare che ne darebbe dei migliori se il tecnico non creasse un attrito con l'altro e dell'altro con se stesso.

I segnali di arresto non possono essere considerati un fastidio o una resistenza, ed essere trascurati, perché fanno parte dell'efficienza del sistema, segnalandone le dispersioni.

Gli attriti spesso si trasformano in conflitti, fino alla paralisi del sistema.

Obiettivi e relazioni: una nuova alleanza

Se proviamo a immaginare di descrivere vettorialmente il rapporto tra obiettivo e il rispetto dei segnali generati dentro l'atleta o il paziente, possiamo pensare che i due vettori determinino un angolo relazionale.

Ovvio che la somma vettoriale, quindi la disponibilità di energia, sarà tanto più grande quanto più è piccolo l'angolo e più precoce la risposta.

Possiamo immaginare che l'angolo sia tanto più piccolo quanto più grande è la libertà, la fiducia, la collaborazione e la generosità con la quale affrontiamo la situazione.

La semplicità non è mai un punto di partenza, ma il risultato di una ricerca, di una cultura, di un allenamento. Di una collaborazione: insieme sempre, contro mai.

Se possiamo dire che un equilibrio nel quale la tensione non sia alta o non sia bassa determina una maggiore resilienza, possiamo anche dire che su questo interviene anche la relazione istantanea con se stesso.

Si può pensare di condizionare anche questa relazione (training mentale), ma questo può rappresentare un ulteriore costo relazionale (diminuzione della libertà).

Il costo relazionale non viene messo a bilancio, fino a quando non si manifesta con danni al sistema motivazionale, e probabilmente al sistema motorio.

Il training prevede che esista uno stato emotivo preferibile a un

altro. Ovvero che sia meglio non essere come sei, ma come qualcuno pensa che sia meglio che tu sia.

Così suggerisce di indirizzare l'energia al raggiungimento di uno determinato stato mentale, senza considerare che anche questo può essere un focolaio di conflitto.

*Il conflitto è la misura della fatica, e quindi della dispersione di energia.
Non è mai utile*

La massima efficienza del sistema, e quindi la massima resilienza, si raggiunge solo se non apriamo angoli relazionali con i nostri segnali di arresto.

Fondamentale quindi è scegliere di proteggere la relazione e poi di raggiungere l'obiettivo.

Infatti se l'obiettivo viene raggiunto grazie a un deterioramento della relazione questo alimenta una sfiducia, un'altra forma di dispersione dell'energia.

Se si raggiunge il successo, i costi relazionali, la fatica, vanno in secondo piano, ma non escono dalla memoria relazionale.

Nel caso invece in cui l'obiettivo non venga raggiunto, il deterioramento della relazione diventa una memoria che non permette di accordarsi su un altro risultato.

Quando questo succede nella relazione interna, alla fatica si aggiunge la sofferenza. Può riaffacciarsi il modello automatico on/off.

Il maltrattamento è un enorme costo

Quanto più il sistema è elastico, libero, aperto ai cambiamenti e disponibile a tener conto dei segnali per migliorare la relazione, tanto migliore è il risultato.

Per ottenere questo risultato è necessario non manomettere il sistema di percezione azione, che va invece migliorato. La relazione con una persona più competente deve lavorare in questo modo.

In questo modello la ricerca del risultato ascolta il presente, si ferma, cerca di rispondere ai segnali, per evitare di gettare un'ombra sul futuro alimentando gli attriti e i conflitti.

L'autore

RENATO PALMA, medico, psicoterapeuta, vive e lavora a Firenze.

I laboratori: una necessità per il rinnovamento della formazione, non una rivoluzione

FRANCESCO DE BARTOLOMEIS

DOI: 10.5281/zenodo.8156202

Vorrei che si pensasse ai laboratori da me realizzati anzitutto come un luogo di vita piacevole, favorevole a incontri, conversazioni, scambi di idee, nuove amicizie. Un luogo familiare, in cui ci si fermava dalle 14.30 alle 19.00. Cambia la condizione di studente, non ascoltatori di lezioni ma ricercatori in gruppo. Un esempio. In uno dei gruppi c'erano due ragazze non vedenti. Nel regime delle lezioni sarebbero state anonime e isolate. Nel gruppo potevano esprimersi al pari degli altri, discutere, collaborare, avere momenti di divertimento. La situazione era non meno nuova e utile per i compagni che avevano molto da apprendere dalla diversità.

Il sistema dei laboratori non è un congegno compiuto, immutabile, è una complessa realtà in formazione, ha una vita sperimentale aperta a continui mutamenti. Nel luogo fisico attrezzato con materiali e strumenti, con una guida qualificata s'impostavano progetti e si svolgevano attività con ricerche che variavano secondo l'area culturale.

Una situazione materialmente semplice, con pochi mezzi può essere un laboratorio se gli allievi lavorano su progetti. Un procedimento produttivo dipende da noi, un vero sistema di laboratori richiede un impegno istituzionale. Se si realizzano modi nuovi di apprendere e nuovi rapporti tra docente e allievi, e di allievi tra di loro, si dà valore positivo anche a soluzioni parziali a causa, tra l'altro, di difficoltà obiettive.

Non ho aspettato il 1972 quando, con delibera del Consiglio di amministrazione dell'Università di Torino, fu autorizzata la creazione dei laboratori. Una decisione impegnativa. In un grande appartamento in via Maria Vittoria 10, dopo qualche mese di lavoro, così si presentava la struttura (estensione *extramoenia* dell'istituto di pedagogia): una biblioteca, sale polivalenti per riunioni di gruppi e per attività artistiche, un laboratorio misto (ferro, legno, materiali plastici), un forno ceramico professionale, un tecnografo per progetti grafici, un gabinetto per la fotografia, una cinepresa, una fotocopiatrice, un elementare computer (siamo in anni precedenti gli sviluppi dell'informatica). L'uso di una varietà di materiali per dipingere, plasmare, per costruire prodotti tecnologici era incentrato sui rapporti tra mezzi, progetti, procedimenti, funzioni. La sequenza si applicava anche alla costruzione di spiegazioni e di concetti. Nell'*apprendimento produttivo* l'intuizione, l'inconscio, il caso avevano un ruolo non meno essenziale della riflessione e dell'intenzionalità. Davo molta importanza alla scrittura per organizzare, sviluppare e verificare idee, e comunicarle con stile personale.

Riguardo all'apprendimento produttivo, molto prima del 1972, nel 1946, inizio l'esperienza dei laboratori a Firenze in forma molto modesta. Nell'immediato dopoguerra tornai a Firenze, città dei miei studi universitari, e ebbi l'incarico di assistente volontario. Senza aspettare condizioni favorevoli, attivai gruppi di ricerca in una situazione molto scomoda su banchi inclinati. Stimolavo, davo consigli e aiuti ma protagonisti erano gli studenti. All'università solo parole e libri, noi invece usavamo cartoni, colla, spago, cumuli di riviste e di giornali per trarne materiale di una ricerca di documentazione. Ho sempre rispettato questi principi di valore scientifico e morale (si veda il mio libro *Il sistema dei laboratori*, Milano, Feltrinelli 1978).

- Gli allievi hanno il diritto di fare ricerche al pari di me. Sarebbe stata una grave incoerenza una netta distinzione tra me ricercatore e gli allievi ascoltatori di lezioni.

- Anche la struttura a laboratori più avanzata per spazi, metodi, strumenti non ha autosufficienza. La ricerca usciva dai laboratori per entrare in rapporto con realtà e competenze che definiscono funzioni produttive e professionali. La ricerca sul campo apre a quelli che definivo “problemi a dimensione reale”, un’ossessione da cui per fortuna sono ancora dominato.

- Apprestamento di strumenti (schemi di osservazione e di interviste, di mezzi di documentazione e di verifica...) per trarre profitto dagli incontri con realtà esterne.

- La ricerca era mescolata a ordinarie esigenze di vita: conversare, provare piacere nello stare insieme, ampliare amicizie, parlare d’altro. Io docente apprendevo insieme ai miei allievi.

- Nei laboratori lo sviluppo delle capacità creative, del gusto della scoperta, dei rapporti e della collaborazione era naturale. Si lavorava a progettare e a elaborare, si usciva dai laboratori per appropriarsi di conoscenze con l’osservazione sul campo.

- Per attività che non trovavano competenze interne, ricorrevo a esperti esterni. Nei laboratori sono passati giuristi, storici dell’arte, artisti, fisici, fotografi e documentaristi professionali. L’esperienza di collaborazione era nuova anche per gli esperti.

La struttura a laboratori è la realizzazione dell’antipedagogia? L’antipedagogia non ha niente di sovversivo, è semplicemente la definizione degli obiettivi, dei mezzi, dei valori di una formazione coerente con le capacità e le esigenze naturali degli uomini. La pedagogia, tolta dall’isolamento, combatte l’artificio che divide esigenze di vita e lavoro culturale.

Nel ‘67 creo il termine antipedagogia per ribadire il legame stretto della funzione educativa con il rinnovamento culturale sociale politico. Pensavo a un sistema formativo all’interno di vasti mutamenti capaci di incidere sulle strutture, di mettere al centro la visione non generica o utopistica di un nuovo tipo di società (inclusa la sua identità economica).

L'antipedagogia è debitrice di grandi idee. Il sistema di laboratori ne è una realizzazione piccola e parziale. Non ho mai enfatizzato il ruolo dei laboratori e dell'antipedagogia. All'ampiezza di idee corrispondeva, nelle condizioni date, una pratica con effetti molto limitati. Nei laboratori non avvertivamo la fatica di lunghe ore di lavoro. Circolavano benevolenza e amicizia, gentilezza e gioia, e interessi politici sociali culturali ci radicavano nel presente e ci prefiguravano un futuro migliore.

I partecipanti mi erano accanto come protagonisti, non di fronte come ascoltatori. Anche di fronte per comunicare e non come punti di ascolto. Non maestri e allievi con ruoli prefissati, ma persone esposte alle incertezze della vita. Differenze di livelli in esperienze e di cultura non ostacolano la collaborazione. È una fortuna incontrare chi ne sa più di noi: ci fa progredire.

Quando ho lasciato l'università per dimissioni, il lavoro di pedagogo non ha subito arresti, anzi ha avuto nuovi sviluppi con collaborazioni impegnative. Non solo occasionali corsi di aggiornamento in laboratori ma consulenze per progetti innovativi. Ho continuato ad andare a Modena dove curavo l'aggiornamento delle insegnanti della scuola dell'infanzia per l'educazione artistica. Molto più ampia la consulenza per *Lavorare per progetti* che, avviato dal Comune di Riccione, si estese ai Comuni di Rimini, di Misano Adriatico e di alcuni piccoli comuni della Romagna meridionale. Dall'esperienza di Modena è nato il mio libro *Il colore dei pensieri e dei sentimenti* (Firenze, La Nuova Italia 1990) e dall'esperienza avviata da Riccione due miei libri, *Lavorare per progetti* (Firenze La Nuova Italia, 1989) e *La scuola nel nuovo sistema formativo* (Azzano San Paolo, Junior, 1998). Forse uno dei miei contributi più importanti riguarda la documentazione. Negli anni di consulenza a *Lavorare per progetti* ho ideato una *Banca Dati* informatica per documentare le ricerche, con una caratteristica unica: permette a chi la consulta di avere tutte le informazioni per la valutazione obiettiva delle ricerche documentate.

Se oggi avessi l'opportunità di dare vita a un sistema di laboratori, mi atterrei al modello di via Maria Vittoria? No, assolutamente. Senza negare quell'esperienza dovrei continuare, con discontinuità, il rinnovamento che accompagnò il formarsi nel tempo del "vecchio" sistema. Tutto è cambiato, la politica, la società, i comportamenti, i consumi, gli strumenti di uso corrente e professionale, le tecnologie di produzione e di informazione. Un sistema di laboratori deve essere diverso non solo per strumenti e procedimenti ma anche come luogo fisico.

La grande novità è l'informatica, ma per usare strumenti nuovi occorre una cultura nuova fatta di conoscenze e di abilità che spostino i punti di vista e influiscano sulle attività. Non basta stendere la mano e staccare, come una mela, la cultura nuova. Ho avuto modo di conoscere esperienze nel campo del pensiero computazionale (sarebbe più corretto dire uso computazionale del pensiero), informatica senza pc già per la scuola dell'infanzia. Si tratta di imparare a programmare seguendo vari stadi. È possibile non seguire un rigido procedimento lineare e fare intervenire la varietà dei poteri mentali, ma occorre una accurata preparazione con la collaborazione di esperti.

Non è possibile fare a meno dell'informatica, ma se ne snaturerebbe l'uso se si riducesse la mente a un computer: si mortificherebbe tutta la disponibilità dei poteri mentali, la loro creatività, la funzione dell'intuizione e dell'inconscio che si presentano in tempi imprevisi durante la ricerca.

È naturale non avere in mente fin dall'inizio il percorso di ricerca nelle varie fasi, si tratti di arte, di narrativa, di critica, di scienze. La creatività è attiva lungo tutto il corso del lavoro, con continue revisioni che incidono sull'essenziale. Idee non solo da sviluppare ma anche da rovesciate per utilizzare improvvise intuizioni e raggiungere un strato più profondo e un nuovo punto di vista o un prodotto più complesso. Tra le letture indispensabili sui poteri produttivi, io consiglio tre opere di alta divulgazione del matematico e fisico Henri

Poincaré: *La science et l'hypothèse*, 1902; *La valeur de la science*, 1905; *Science et méthode*, 1909.

Anche solo per dare sviluppo agli audio visivi non basta conoscere programmi digitali di ripresa e di montaggio; occorre avere idee, essere creativi, costruire *storyboard* con un originale stile comunicativo. Sono problemi che affronto con persone che continuano a consultarmi per fare cose nuove. Il carattere produttivo e creativo dell'apprendimento, il rapporto con le realtà esterne, la conoscenza del mondo degli studenti nei mutamenti sociali e culturali vanno affrontati con nuovi strumenti ma continuano a essere la salda base del rinnovamento. Gli attuali sviluppi verso le classi digitali (lavagne interattive multimediali touch screen, netbook, tablet) e le classi robotiche per passare dall'informatica d'uso a abilità di programmazione, vanno sostenuti da forze critiche e creative capaci di fare presa sui problemi reali, dargli un quadro teorico in cui possano trovare adeguate spiegazioni.

15 maggio 2019

Nel 2019 Francesco De Bartolomeis preparò questo intervento per un gruppo di ricercatori che cominciava a lavorare sulla didattica partecipata in università. Il testo fu letto a Cagliari, in apertura di una sessione di gruppo alla Prima conferenza di "Scuola democratica". Ci fa piacere mettere anche a disposizione di altri questa memoria lucida e progettuale – e questa dimostrazione di un modo di stare con gli altri nel lavoro di ricerca (t.t., v.s.).