

Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative

a cura di
Loretta Fabbri
Claudio Melacarne
Pierluigi Malavasi

Senior Conference



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

16

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell’Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume relativo alla Senior Conference

Giordano Cacciola | Università degli Studi di Siena
Grazia Garzo | Università degli Studi di Siena
Claudia Banchetti | Università degli Studi di Siena
Caterina Garofano | Università degli Studi di Siena
Martina Capaccioli | Università degli Studi di Siena
Davide Ciofi | Università degli Studi di Siena

Collana soggetta a peer review

Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche

Trasformative, innovative, emancipative

a cura di

Loretta Fabbri

Claudio Melacarne

Pierluigi Malavasi

Senior Conference





L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

ISBN volume 979-12-5568-308-7

ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI MAGGIO 2025

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

Tavola Rotonda

Pratiche educative trasformative tra ricerca e servizi

16 Maria Grazia Riva

Un compito ineludibile per la pedagogia contemporanea: trasformarsi per trasformare i contesti e i processi formativi

Tavola Rotonda

Processi emancipativi, politiche pedagogiche territoriali

24 Fulvio De Giorgi

Processi emancipativi, politiche pedagogiche territoriali

29 Vanna Iori

Trasformazioni educative nel tempo dell'incertezza

Panel 1S

**Storie e teorie pedagogiche, metodologie e didattiche,
valutazione dei processi emancipativi**

37 Paolo Alfieri

La ginnastica scolastica e l'emancipazione immaginata della maestra elementare nell'Italia di fine Ottocento

44 Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto

Il Service Learning come occasione di apprendimento trasformativo in Università

52 Matteo Cornacchia

Processi emancipativi e sviluppo di comunità nell'opera e nella testimonianza di Danilo Dolci

58 Cosimo Costa

"Giardinieri" di se stessi per l'altro

- 65 **Anna Debè**
Tra medicina e pedagogia: la storia della Colonia “Marro” di Reggio Emilia nelle cartelle dei suoi allievi frenastenici (1921-1940)
- 72 **Barbara De Serio**
Alle radici della trasformazione. Tra attivismo pedagogico e nuove politiche emancipative
- 78 **Andrea Dessardo**
Attualità della “scuola serena”
- 85 **Maria Francesca D’Amante**
Armonia e forma dell’educazione. Congiunzioni pedagogiche tra etica ed estetica
- 92 **Giulia Fasan**
Emancipazione e liberazione del corpo e della donna. Risvolti pedagogici ne L’erba voglio (1971 - 1977)
- 99 **Pamela Fermani**
Propriocezione ed autopoiesi dei pazienti portatori di disturbi specifici di apprendimento tra multilinguismo e plusdotazione. Linguistica Testuale e testualità linguistica dalla Clinica alla Ricerca Pedagogica nel paradigma della Pluriclasse
- 119 **Simona Finetti**
Educare allo schermo. Il Centro Studi Cinematografici di Milano e le prime proposte italiane per i bambini della scuola elementare
- 126 **Emanuela Guarcello**
Esperienza immersiva di qualità estetica e promozione di processi critico emancipativi nella scuola primaria
- 134 **Carlo Orefice**
Sostenere i processi emancipativi attraverso l’approccio transdisciplinare. Una sintesi introduttiva
- 138 **Luca Odini**
Gli spazi dell’emancipazione nello sguardo pedagogico di Colin Ward
- 144 **Furio Pesci**
La Città dei Ragazzi di Roma e l’opera di John Patrick Carroll-Abbing
- 151 **Fabrizio Pizzi**
L’orientamento e gli alunni stranieri

- 159 **Francesca Pizzigoni**
L'attualità di Bruno Ciari attraverso i suoi scritti
- 165 **Aurora Ricci**
Promuovere il growth mindset nei contesti educativi: un'analisi delle buone pratiche
- 173 **Evelina Scaglia**
La Guida per le educatrici dell'infanzia di Rosa Agazzi: una rilettura fra processi di civilizzazione ed emancipazione infantile
- 180 **Claudia Spina**
Riconoscimento ed emancipazione
- 188 **Davide Zoletto**
Prospettive postcoloniali e pratiche educative trasformative

Panel 2S

Il potere trasformativo della ricerca. La pluralità metodologica come valore

- 196 **Federico Batini**
La ricerca al plurale: l'integrazione metodologica della lettura ad alta voce condivisa per un paradigma trasformativo
- 203 **Elisabetta Biffi, Chiara Carla Montà**
Fare esperienza di cittadinanza attraverso la ricerca partecipata: riflessioni pedagogiche a partire dal caso B-YOUth Forum
- 208 **Chiara Bove, Luisa Zecca**
Reinventare la cittadinanza. Il capacity building come dispositivo pedagogico
- 215 **Daniele Bruzzone**
Finestre sul mondo: la conoscenza dell'umano, l'intreccio degli sguardi e la portata trasformativa della ricerca
- 222 **Rita Casadei**
Conoscenza, sperimentazione e trasformazione. Il contributo delle discipline corporeo-meditative
- 228 **Antonia Cunti**
Scegliere il futuro e scegliersi nel futuro

- 236 Piergiuseppe Ellerani, Stefano De Rubertis**
Per una pedagogia dei territori. Dalle metodologie partecipative alla progettazione dello sviluppo territoriale
- 244 Tommaso Farina**
Valorizzare il benessere relazionale ed emotivo attraverso le pratiche artistiche in educazione. Un caso di studio
- 251 Maila Pentucci, Manuela Fabbri**
Interazione con ChatGPT: un'esperienza didattica riflessiva e trasformativa
- 261 Isabella Pescamorna**
Il confine come metodo di indagine interculturale: migrazione, diversità ed educazione
- 268 Andrea Porcarelli**
L'iniziazione alla ricerca e il suo potere trasformativo nelle scuole di dottorato
- 275 Simona Sandrini**
Cambiamenti climatici e ricerca pedagogica. Il valore progettuale delle collaborazioni interdisciplinari
- 282 Sara Serbati, Daniela Moreno Boudon**
Il modello multidimensionale del "Mondo della bambina e del bambino" come strumento di co-ricerca con operatori e famiglie in P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione: le Mappe per esplorare lo 0-3
- 289 Roberto Travaglini**
La ricerca-azione dinanzi alla sfida educativa delle non-cognitive skills

Panel 3S

Pedagogie dell'incertezza e dell'emergenza.

Nuove professioni educative e formazione continua degli insegnanti

- 297 Angela Arsena**
Il paradosso fecondo dell'incertezza nell'educazione contemporanea
- 303 Mirca Benetton**
Emergenze sostenibili. Professioni educative per la cura della crisi
- 311 Enrico Bocciolesi**
Educazione al rumore e responsabilità sociale come occasione di emancipazione. Agire per arginare l'ostacolo del pregiudizio

- 317 Lisa Bugno**
In punta di penna. Un'analisi delle concezioni di future insegnanti sulla diversità culturale
- 323 Giorgio Crescenza**
Preservare l'umanità nell'emergenza. Giustizia sociale, etica ed impegno pedagogico per contrastare le radicalizzazioni
- 330 Filippo Dettori**
Il fenomeno del burnout nel personale docente: i risultati di una ricerca
- 338 Anna Salerni, Nicoletta Di Genova**
Gli episodi critici come strategia di apprendimento dall'esperienza
- 347 Francesco Fabbro**
I curricula nascosti dello street rap in Italia. Un'analisi intersezionale del discorso
- 354 Cristina Lisimberti**
Professioni educative nell'epoca dell'incertezza e dell'emergenza. Sollecitazioni da alcune ricerche empiriche
- 361 Elisabetta Madriz**
Una professione declinata nell'incertezza: educatori tra servizi e territorio
- 368 Maria Rita Mancaniello**
Il ruolo degli insegnanti nel sostenere il dolore del lutto di bambine/i e adolescenti: le competenze pedagogiche per la gestione del lutto
- 373 Raffaella Marigliano**
La Pedagogia Generativa e le sfide della contemporaneità
- 377 Serena Mazzoli**
Educare nel tempo dell'incertezza. Una sfida per le professioni pedagogiche
- 384 Valentina Meneghel**
Formarsi a scuola. Culture organizzative tra incertezza e apprendimento
- 391 Elena Mignosi**
Sviluppare le capacità simboliche, immaginative e creative per fronteggiare l'incertezza ed accogliere l'imprevisto: possibili percorsi di formazione continua degli insegnanti
- 398 Marisa Musaio, Monica Crotti**
Professioni educative emergenti. Per una pedagogia dell'emergence

405 Anna Paola Paiano, Silvia Nanni

L'autobiografia come dispositivo pedagogico per la riprogettazione esistenziale

412 Maddalena Sottocorno

Rileggere le povertà educative nella cornice della pedagogia delle emergenze. Per una prassi pedagogica programmatica e flessibile

419 Elena Zizioli

Come uscire dalla tempesta? Orientamenti pedagogici nel tempo dell'incertezza e dell'emergenza

Panel 4S

Come narrare l'educazione e la formazione.

Persone, storie, futuri

427 Alessandra Altamura

Narrare l'educazione familiare per interrogare e riprogettare l'identità genitoriale

434 Francesca Antonacci, Monica Guerra

Dar voce alla ricerca per farne formazione. Il podcast Sustainability and the City

441 Chiara Biasin

Promuovere reti formative per il benessere di adulti vulnerabili e lo sviluppo di comunità inclusive

447 Nicolina Bosco

Metodologie visuali e valutazione culture-based nelle aule universitarie. Interrogativi in corso

453 Lisa Brambilla, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

Narrare le esperienze di disagio: per un contributo alla formazione di futuri educatori ed educatrici, oltre la soglia della testimonianza

460 Giambattista Bufalino

L'arcipelago come archetipo culturale. Rappresentazioni e immaginari educativi

466 Maria Chiara Castaldi

Il paradigma generativo nel racconto della persona: tempo, desiderio e progetto di vita

- 471 **Margherita Cestaro**
“Saper leggere” per “saper narrare”: competenze per educare l’umano
- 479 **Martina Ercolano, Stefania Maddalena**
L’autobiografia per riconoscersi attraverso la fruizione dell’arte. Vissuti, memorie e progettualità esistenziali
- 490 **Alessio Fabiano**
Al e didattica per un nuovo paradigma educativo. Alcune riflessioni
- 497 **Zoran Lapov**
Unire sinergie metodologico-operative per potenziare l’accoglienza e l’inclusività a scuola
- 504 **Daniela Manno**
Insegnanti di sostegno in divenire. Pratiche di scrittura, comunità, sviluppo professionale
- 512 **Stefano Pasta**
(S)parlare delle scienze al tempo dell’onlife: divulgatori scientifici e insegnanti nel social web
- 519 **Maria Romano**
Con la penna del maestro Sciascia: i registri di classe tra autobiografia e formazione
- 526 **Giovanni Savarese**
Un racconto fuori registro: la narrazione educativa di Sandro Onofri
- 532 **Raffaella Strongoli**
Rinascimento ecologico. Un’esperienza di progettazione di percorsi narrativi per immagini e traslazioni
- 538 **Alessia Tabacchi**
Narrare l’educazione a partire dall’osservazione. Un’esperienza all’interno di servizi educativi complementari al tempo scolastico
- 545 **Letterio Todaro**
Come narrare l’educazione e la formazione: persone, storie, futuri, nello specchio della letteratura per l’infanzia oggi
- 552 **Alessandro Versace**
La letteratura come processo exotopico

Panel 5S
Apprendere nella vita quotidiana.
Comunità, organizzazioni e lavoro

- 559 Francesca Audino**
“Sono volontario perché”. Esperienze di soccorso e accoglienza di migranti come caso di studio
- 567 Camilla Barbanti, Lucia Zannini**
La teleriabilitazione nel quotidiano dei professionisti della cura. Quale il significato della formazione?
- 574 Paolo Bertuletti**
La trasformazione del dottorato di ricerca. Prospettive e opportunità
- 580 Paolo Bianchini**
Minori stranieri con minori diritti. Discriminazione normativa e disparità educativa nei confronti dei giovani con background migratorio
- 587 Caterina Braga**
The great resignation or the great reflection? Pedagogia e lavoro oggi, questioni aperte
- 593 Rosa Cera**
Generative knowing: intuizione, social wisdom e “disapprendimento” per le trasformazioni individuali e delle organizzazioni
- 600 Manuela Fabbri, Nadia Sansone**
Il diario di bordo online come strumento riflessivo per i professionisti dell’educazione
- 608 Andrea Galimberti**
Università e cultura della sostenibilità: questioni e pratiche emergenti. Un progetto europeo
- 615 Valentina Guerrini**
Disparità di genere e Intelligenza Artificiale: un’occasione per colmare il gap?
- 623 Elif Gulbay, Leonarda Longo**
Transformative educational practices: an Occupational Health & Safety project in Mongolia

- 626 Iolanda Sara Iannotta**
La formazione in azienda per la transizione digitale
- 632 Maria Chiara Michelini**
Dal fare alla comunità di pensiero
- 639 Francesca Oggioni, Alessandro Peter Ferrante**
Studenti in evoluzione: apprendimenti informali dall'esperienza quotidiana universitaria
- 646 Lorenza Orlandini, Patrizia Lotti**
Coinvolgimento del docente nelle esperienze Service Learning e sviluppo della comunità educante
- 655 Andrea Petrella**
Vicinanza solidale e comunità educante nei contesti quotidiani: dieci anni di percorsi di accompagnamento con le famiglie in situazione di vulnerabilità
- 663 Andrea Potestio**
La circolarità non finita della pedagogia per l'apprendimento a partire dall'esperienza
- 668 Maria Ricciardi**
Sistemi di azione dell'Umano generativi di trasformazione ed emancipazione: Comunità, Organizzazioni e Lavoro. Implicazioni educative e prospettive di welfare
- 677 Claudia Salvi**
Imprese for benefit per uno sviluppo delle comunità, tra lavoro, formazione e orientamento
- 684 Cristiana Simonetti**
Pratiche educative e mondo universitario: le residenze universitarie degli studenti e la comunità educante

La ricerca-azione dinanzi alla sfida educativa delle *non-cognitive skills*

Roberto Travaglini

*Professore Associato – Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
e-mail: roberto.travaglini@uniurb.it*

1. Flessibilità e dinamismo della ricerca-azione

I termini flessibilità e dinamismo, impiegati all'interno dei contesti della ricerca educativa, sono oggetto di un crescente interesse da parte degli attuali orientamenti pedagogici: non ci si può esimere dal constatare, in effetti, la necessità di strumenti teoratici e operativi in grado di mantenere un legame concreto con le tante potenzialità celate dal complesso gioco delle disamine educative, dalle più generali alle più particolari, dalle più astratte e allargate alle più circostanziate e specifiche.

Le *qualità modellari e metodologiche dalla ricerca-azione* contraddistinguono questo metodo di ricerca per una particolare spiccata flessibilità che offre a tutti i protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento la possibilità di affrontare la complessità dei processi del comprendere, sia dalla prospettiva del mondo discente sia da quella del mondo educante.

Grazie a questo metodo flessibile è forse possibile progettare e creare un anello curriculare tra teoria, azione e contesto (ovvero un processo ricorsivo tra educazione attiva/cognitiva, metodo adeguato di ricerca e costruzione del sapere e cultura, atto a generare *metacognizione*), facendo leva sul basilare principio ecologico della mente (Bateson, 1976) incentrato sulla *interconnessione* delle più pregnanti idee dell'ambiente socioculturale di appartenenza – che abilitano e danno senso alle azioni – con i fondamenti teorici di una scienza della comunicazione didattica insita nel rapporto tra educatore ed educando, tra insegnante e alunno, che consenta di produrre co-scienza e co-noscenza (ed emancipazione rispetto alle originarie credenze culturali) nel complesso procedurale – reciproco e ricorsivo – di un'attiva e creativa relazione didattica.

Il modello della ricerca-azione offre, inoltre, una considerevole libertà nelle scelte da compiersi circa l'approccio metodologico ritenuto più idoneo per un dato ambiente fisico e relazionale o una specifica situazione problematica, il che pone questa forma di ricerca educativa in una posizione pressoché antitetica al modello sperimentale classico al quale, tuttavia, non si esclude che possa essa stessa far riferimento, se la situazione lo dovesse richiedere. La distanza tra i due approcci di ricerca è data dal fatto che la sperimentazione a sfondo neopositivista presenta una metodologia precostituita, definita con precisione in ogni dettaglio prima ancora di conoscere il problema che si dovrà affrontare, tanto che si può parlare di

una sua *esteriorità e anteriorità* rispetto all'oggetto d'indagine (Trombetta, 1988, p. 10), mentre il suo scopo è rappresentato dalla formulazione di leggi universalmente valide e dunque applicabili a situazioni lontane, realizzabili attraverso quadri sperimentali che permettono di controllare tutte le variabili, per poi elaborare, attraverso il calcolo statistico, i dati raccolti dal ricercatore il quale, a sua volta, rimane totalmente distante dal procedimento, per evitare d'interferire sulle variabili isolate.

Il profilo metodologico delineato dalla ricerca-azione mostra, al contrario del metodo sperimentale, una prospettiva opposta, perché la riflessione che è condotta al suo interno è presente contemporaneamente all'azione e questo crea un rapporto processuale con l'oggetto che la porta ad assumere un carattere *pluri-metodologico* consentendole di operare nel contesto divenuto oggetto del comprendere. Per farlo, il ricercatore si lascia coinvolgere personalmente, affinché, attraverso validi strumenti osservativi, possa conoscere in maniera più esauriente le dinamiche presenti allo scopo di trarne *principi teorico-empirici* (Mastromarino, 1991, p. 63): come sostiene Elliott, Giordan e Scurati (1993, p. 97), «nella ricerca-azione le "teorie" non sono convalidate indipendentemente e poi applicate alla pratica. Esse sono convalidate attraverso la pratica».

In genere, si può sostenere che non sia tanto recondito il rischio di portare avanti *progetti di ricerca* dalle modalità statiche (ciò che appare come un paradosso in termini) o di una ricerca svolta con un metodo poco funzionale e poco motivante, in quanto tesa a un'implicita operazione riduzionista: nel caso della "ricerca statica" osserviamo la tendenza a una passiva ripetizione di stili metodologici dati *a priori*; potremmo affermare che la ricerca in questo caso rimane a un punto zero, non mobilitando/motivando nulla, in quanto chi cerca opera in vece di qualcun altro o qualcos'altro, non rapportandosi concretamente ai problemi oggettivi. L'operatore non è attento alla realtà contestuale, né tanto meno attivo (in senso pragmatico-deweyano). D'altro canto, nel caso della ricerca "poco funzionale" osserviamo tentativi non adeguatamente orientati, in quanto non inerenti né interconnessi alle molteplici sfaccettature della realtà educativa, di cui cercare/risolvere le effettive situazioni problematiche a partire da un'ottica metadisciplinare e insieme modulare.

Molte delle prioritarie componenti cognitive della motivazione all'apprendere sembrano propriamente adattarsi a certe tipiche "aperture" e "possibilità" implicite nel modello della ricerca-azione, un modello di ricerca ampiamente discusso e sperimentato soprattutto in questi ultimi decenni, anche se è stato oggetto di non poche critiche proprio per la troppa apertura e, se vogliamo, per la proposta di «divergenza metodologica» rispetto al classico e «più accademico» (cfr. Canevaro, 1990) modello di ricerca quantitativo-sperimentale, a causa del possibile scadimento nell'empiria e nella scarsa probabilità di validare le ipotesi formulate con un percorso procedurale davvero efficace sul fronte delle attese scientifiche.

È anche vero però che la letteratura al riguardo appare sempre più propensa a ritenere quanto mai utile e, perché no, efficace (con i dovuti e contingenti aggiustamenti e controlli teorici e operativi) questo modello di ricerca: pur non essendo

questa la sede per addentrarci in una questione metodologica tanto dibattuta, ci limitiamo comunque a rilevare alcune possibili convergenze tra il teorema educativo-cognitivo e alcune linee guida della ricerca-azione, durante la quale sappiamo bene che il ruolo dell'insegnante (come quello degli altri protagonisti delle scene educative) assume una centralità e allo stesso tempo un dinamismo qualitativo che rendono questo ruolo un cardine fondamentale della ricerca didattica.

Se il docente collabora con il ricercatore o nientemeno vi si identifica sostituendosi ad esso (ipotesi già sostenuta con convinzione da Stenhouse negli anni Settanta del secolo scorso), facendo proprie alcune delle precipue caratteristiche della ricerca-azione come sono individuate da Pourtois (come l'analisi delle problematiche oggettive, il circolo dinamico e processuale tra analisi e azione, l'emancipazione degli "attori"), egli si trova a possedere gli strumenti abilitanti a costruirsi una conoscenza della realtà-classe e a produrre conseguenti informazioni-conoscenze grazie a un costante lavoro (metacognitivo, oltre che socioeducativo) di discussione, ricerca e azione *in collaborazione con* gli alunni e, più in generale, con gli epifenomeni oggettuali che si creano di volta in volta nel contesto relazionale e simbolico-culturale di interazione. L'insegnante non "insegna" più nel senso tradizionale e desueto del termine, ma divenendo attore di un suo programma di ricerca e sviluppo si orienta e orienta, (si) conosce e permette di conoscere (e conoscersi), trasformando l'idea statica e fissa di *curriculum* in un elemento ipotetico (e fluido) di cui verificare, con flessibilità e apertura cognitiva – e *in itinere* –, l'efficacia educativo-didattica.

In particolare, la ricerca educativa può calarsi in modo quanto mai funzionale nella complessità educativa e ottimizzare la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento, qualora si tenti un *raccordo funzionale tra modularismo e ricerca-azione*, implementando le possibilità di una ricerca/costruzione automotivata e autoriflettente della conoscenza da parte di tutti gli attori delle scene educative.

Il piano teorico si fa duttile grazie a un'interazione delle singole competenze settoriali: si tratta di un'interazione di natura metadisciplinare volta a costruire una unità cognitiva delle discipline. Il piano teorico può a sua volta fondersi in modo efficace con il piano concreto delle operazioni di ricerca, se il ricercatore procede sul campo avvalendosi di un impianto metodologico – come quello per l'appunto contemplato dalla ricerca-azione – che sia esso stesso al contempo molteplice e flessibile dinanzi alle concrete esigenze educative, e sinergico rispetto ai diversi protagonisti della dimensione educativa.

2. Le competenze cognitive e non-cognitive: nuovi orizzonti pedagogici

Non troppo tempo fa sono state prese in seria considerazione dal legislatore italiano le competenze "non cognitive" (*non-cognitive skills*), così denominate dal progetto di legge approvato dalla Camera dei deputati l'11 gennaio 2022 e finalizzato ad abilitarle "nelle attività educative e didattiche delle istituzioni scolastiche statali e paritarie di ogni ordine e grado".

Nel domandarci criticamente, in ordine a una certa visione pedagogica, se l'espressione "non cognitive" attribuita al concetto di "competenze" sia pertinente, ci dovremmo innanzitutto interrogare in cosa possano consistere simili abilità, anche se forse sarebbe lecito chiedersi, prima ancora, che cosa siano in senso lato le competenze a scuola, consci che l'introduzione del concetto di "competenza" nella pedagogia scolastica, essendo piuttosto recente, ci induce a prendere atto che ad oggi non esiste una sua specifica e condivisa definizione (Baldacci, 2010). È però ormai trasversalmente accettata un'idea curricolare di competenza scolastica secondo cui gli aspetti "cognitivi" si coniugano ineludibilmente con quelli "affettivi", trattandosi di un processo formativo coinvolgente elementi esistenziali complessi dell'intera personalità, come atteggiamenti, emozioni e motivazioni.

Se l'acquisizione delle competenze comporta un complesso processo formativo coinvolgente componenti cognitive e affettive insieme, il piano teorico e quello pratico, le istanze razionali e quelle intuitive, va da sé che le competenze siano al contempo cognitive e non cognitive: si possono distinguere queste ultime dalle prime solo attraverso una forzata operazione razionalista ascrivibile a una certa cultura storico-filosofica e scolastica tradizionalmente divisiva, abituata da secoli a separare il mentale dal corporeo, il teorico dal pratico, la ragione – di cartesiana memoria – dal mondo sensibile, il razionale dall'immaginario.

È pertanto non accettabile, pedagogicamente, che le competenze, cosiddette cognitive, siano distinte in modo così netto da quelle considerate non cognitive, quando queste ultime – consistenti in creatività, motivazione, autorealizzazione, emozioni, caratteristiche di personalità, benessere psicofisico – non solo sono integrative alle prime, ma addirittura si possono considerare, per molti aspetti, sovrapponibili, interscambiabili e per lo più (se non sempre) intrecciate alle stesse abilità cognitive, finendo per divenire la medesima realtà.

Anche le competenze umane e più nello specifico quelle scolastiche fanno parte della complessità del sistema-uomo e come tali non possono subire teoricamente e operativamente un'arbitraria scotomizzazione pedagogica e scolastico-curricolare. È accettabile che, «al fine di promuovere la cultura della competenza» a scuola, si integrino i saperi disciplinari e le relative abilità fondamentali con saperi e abilità trasversali (che qui non potremo più chiamare "non cognitivi") per «migliorare il successo formativo prevenendo analfabetismi funzionali, povertà educativa e dispersione scolastica» (come recita l'articolo 1 del citato disegno di legge).

È quanto mai auspicabile, quindi, che il curriculum sia integrato, aperto ai diversi saperi e in grado di spaziare nell'ampio arco delle *formae mentis* possibili, quali talenti innati dei singoli da coltivare: la scuola, dunque, non dovrebbe concentrare i suoi processi didattici quasi solo su materie del campo strettamente intellettuale, quale l'ambito linguistico e matematico, ma, come afferma Aldo Visalberghi (1988, p. 76), non si dovrebbero neppure trascurare altre discipline parimenti formative «come il disegno, il canto o il lavoro manuale» e altre ancora linguistiche e non-linguistiche.

È necessario rendere sempre più auspicabile la costruzione di un efficace *curricolo integrato* (Martini e Michelini, 2020) tra discipline e, al contempo, tra isti-

tuzioni educative distribuite nel territorio, un curriculum in grado di mettere insieme e “complessificare” le molteplici e possibili attività formative, e superare l’ormai anacronistica divisione teorica e prassica fra competenze cognitive e non cognitive.

3. La ricerca-azione per formare i docenti: verso una professionalizzazione integrata

Lo strumento metodologico e conoscitivo-formativo della *ricerca-azione*, una forma indagatoria che, come abbiamo visto, è particolarmente flessibile e notevolmente pragmatica, potrebbe ben adattarsi a una progettazione curricolare intenta a sviluppare processi formativi in classe nell’ottica della vasta gamma delle potenzialità cognitive presenti (qui da intendersi in senso lato: cognitive e non cognitive) e della loro integrazione didattico-curricolare. Sviluppare un progetto di ricerca-azione mirata alla messa a punto e alla sperimentazione di strumenti teorici, metodologici e operativo-didattici che consentano di individuare e potenziare le competenze tanto cognitive quanto non-cognitive (in modo integrato) consente di sviluppare un percorso di formazione rivolto sia ai docenti sia agli studenti (ed eventualmente anche ai loro familiari). Si potrebbe ipotizzare che percorsi di formazione-aggiornamento realizzati con la ricerca-azione, prevedendo una fase iniziale di formazione con esperti e processi di auto-formazione finalizzati a un’adeguata conoscenza metodologica e operativa dello “strumento conoscitivo”, consentano di acquisire non solo maggiori conoscenze rispetto ai contenuti specifici relativi alle soluzioni adottate durante l’esperienza indagatoria, ma anche, e forse soprattutto, di acquisire in maniera permanente un «atteggiamento investigativo» (Baldacci, 2001, p. 27) e di modificare, in questo modo, un approccio troppo poco rigoroso, per quanto ancora piuttosto diffuso.

Anima portante di questo modello di ricerca è il *processo* più che il prodotto, l’*azione* più che un fine atteso o comunque preformato nelle ipotesi programmatiche di partenza. Nel rispetto dell’integrità dell’oggetto dell’investigazione, è impegno del ricercatore non frammentare la realtà; anzi, il suo inserirsi in modo partecipato nel mutevole flusso degli eventi processuali in atto li potenzia proprio nella loro espressione fattuale, piuttosto che inibirli con un fare troppo critico, distaccato e prevenuto, magari “tradendoli” con forzature speculative oltremodo concettuali e astratte.

Il docente-ricercatore immerso nel processo della ricerca-azione è in genere invitato a “regredire” (creativamente) alle fasi primarie dell’esperienza ludico-immaginativa: non solo i bambini quando giocano si trovano in una naturale condizione esplorativa e auto-formativa, ma in certi casi è auspicabile che anche l’adulto che insegna e intenda fare ricerca vi si trovi per tornare a uno stato mentale e affettivo di originaria purezza e sana curiosità. Se un simile metodo investigativo riesce nello scopo, si produce una sorta di “sintesi magica”, un “processo terziario” – come ama descriverlo Silvano Arieti (1979) –, una sintesi creativa e funzionale tra

le operazioni logico-formali e quelle ludico-immaginative, tra pensiero convergente e divergente (Guilford, 1971), fra tensioni cognitive e non cognitive. L'interazione con il mondo della classe – delle giovani menti degli allievi, in particolare – dovrebbe sollecitare, se non facilitare nelle menti adulte (in particolare del docente-ricercatore) l'attivazione degli stati immaginativi e la conseguente operazione emancipativa dal carattere ludiforme di sintesi ordinatrice tra ragione e sentimenti.

La ricerca-azione è inoltre in grado di potenziare le relazioni orizzontali sia interpersonali sia cognitive: da una parte, la relazione tra gli attori della ricerca, essendo una relazione democratica per cui ognuno si mette in gioco con chiari intenti intersoggettivi, consente di attingere materiale comunicativo dalle rispettive risorse cognitive, emotivo-affettive ed esistenziali; dall'altra, gli attori entrano in dialettica transattiva con gli oggetti conoscitivi in un circolo di reciproco coinvolgimento pragmaticamente ricorsivo: l'oggetto cognitivo osservato e adeguatamente manipolato diviene parte integrante dell'esperienza conoscitiva e formativa, consentendo all'Io osservante di fondersi con l'oggetto stesso, in modo che la barriera tra soggetto e oggetto, tra mente indagatoria e informazione oggettuale cada. Il conflitto duale tra soggetto e oggetto traslittera in una unitaria realtà sintetica di integrata rappresentazione della realtà indagata.

In questo modo si favorisce un *incremento del sentimento di cooperazione e, insieme, del generale livello cognitivo-metacognitivo come pure di quello metaemotivo-fantacognitivo*, per cui il primo tende a nutrire l'altro e viceversa, e gli oggetti cognitivi nelle loro plurali dimensioni si incontrano con le menti osservanti corroborandosi ricorsivamente, quanto potrebbe costituire la proposta formativa per un'aumentata professionalizzazione dell'universo didattico.

Bibliografia

- Arieti S. (1979). *Creatività. La sintesi magica*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (ed. orig. 1972).
- Canevaro A. (1990). La «Ricerca-azione». In V. Telmon, G. Balcuzzi (eds.), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*. Bologna: CLUEB, pp. 299-303.
- Elliott J., Giordan A., Scurati C. (1993). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. A cura di G. Pozzo e L. Zappi. Torino: Bollati Boringhieri.
- Guilford G.P. (1971). *The Analysis of Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Martini B., Micheli M.C. (eds.) (2020). *Il curricolo integrato*. Milano: FrancoAngeli.
- Mastromarino R. (1991). *L'azione didattica. Qualità ed efficacia nella classe*. Roma: Armando.
- Pourtois J.P. (1983). La ricerca-azione in pedagogia. In E. Becchi e B. Vertecchi. *Manuale Critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa* (pp. 134-155). Milano: FrancoAngeli.

- Stenhouse L. (1975). *Dal programma al curricolo. Politica, burocrazia e professionalità*. Tr. It. Roma: Armando, 1977.
- Trombetta C. (ed.) (1988). *Ricerca- azione e psicologia dell'educazione. Un esperimento per l'orientamento educativo*. Roma: Armando.
- Visalberghi A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.