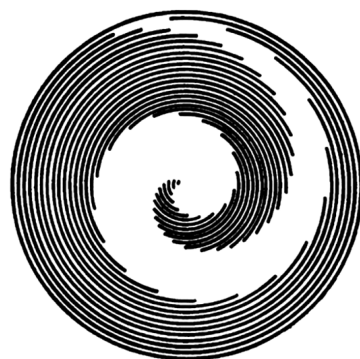


# 2022

# RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



APRILE  
GIUGNO  
2022

## 223

**ea**  
ANICIA

Rivista trimestrale - Casella postale 201 - 43121 Parma  
ISSN: 1971-5706 (print) - 2611-2213 (online)

## SOMMARIO

Anno LVI, n. 223, Aprile – Giugno 2022

### Articoli

- *La scuola: un'entità indispensabile per perseguire la civiltà*, di Giovanni Genovesi 5
- *Mario Lodi: maestro del tempo presente*, di Angelo Luppi 21
- *Il metodo IDeAL per migliorare il processo di insegnamento-apprendimento: la valutazione dei docenti*, di Sara Mori, Jessica Niewint Gori 43
- *L'identità professionale: percorsi di costruzione fra prefigurazioni e realtà*, di Gina Chianese e Barbara Bocchi 75
- *Nonostante il Covid. Progettare con famiglie e bambini in situazione di vulnerabilità tra lockdown e azioni trasformative*, di Andrea Petrella 91

### Note

- *Caso e educazione*, di Luciana Bellatalla 121

### Rubriche

- *Diario di scuola (X)*, di Alessandra Avanzini 129

### Notizie, recensioni e segnalazioni 137

Enza Colicchi, *I valori in educazione e in pedagogia* (L. Bellatalla), F. Cortimiglia, *Il docente in aula virtuale. Strumenti in Rete per la relazione educativa in presenza* (A. Luppi), R. Roni, A. Zarlenga (a cura di), *Il pragmatismo italiano e il suo tempo* (L. Bellatalla)

**Editoriale:** Educazione e energia, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Del Piacere di leggere di Valentin Louis Georges Eugène Marcel Proust (10 luglio 1871-18 novembre 1922), di *G. Genovesi*, p. III – **Le parole dell’educazione:** Arte, di *G. Genovesi*, p. V – **Ex libris:** Chanson de Roland, di *C. Valeri*, p. VII – Saffo, il canto della diversità, di *G. Genovesi*, p. VII – **Res Iconica:** Green Book, di *L. Bellatalla*, p. IX – **Nugae:** E sul Titanic che affonda si continua a ballare, di *L. Bellatalla*, p. XI – Lettura e felicità, di *G. Genovesi*, p. XII – Lo Stato fa patti con Cosa nostra. È vergognoso!, di *G. Genovesi*, p. XII – Provare: male non fa!, di *G. Genovesi*, p. XIII – **Alfabeticamente annotando:** Gli imbecilli, Pregiudizi, Rapporto educativo, di *G. Genovesi*, p. XV.

*Necrologio* 163

*Collaboratori* 165

**Call for papers per il numero 224-25** 167

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review.

“Ricerche Pedagogiche” è classificata dall’ANVUR come Rivista di Fascia A per i settori concorsuali 11/D1 (Pedagogia e Storia della Pedagogia) e 11/D2 (Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca educativa).

# **Ricerche Pedagogiche**

## **rivista trimestrale**

**Direzione e Amministrazione:** Ricerche Pedagogiche, Casella Postale 201, 43100 – Parma – Tel. (0521) 494634 – E-mail: [gng@unife.it](mailto:gng@unife.it) – Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813

**ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)**

Edizioni Anicia, **Editoriale Anicia S.r.l.** Via S. Francesco a Ripa, 104, 00153 Roma, Sede legale: Via di Trigoria, 45, 00128 Roma, Tel: +39 06.5898028, E-mail: [info@edizionianicia.it](mailto:info@edizionianicia.it)

Logo di coperta di Franco Maria Ricci.

**Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi**

**Comitato di Redazione:** Giovanni Genovesi (direttore scientifico) – Alessandra Avanzini (responsabile sezione Internazionalizzazione) – Luciana Bellatalla (Vicedirettore) – Maura Gelati (responsabile della sezione Pedagogia speciale – Educazione speciale) – Angelo Luppi (responsabile della sezione didattica) – Angela Magnanini (responsabile della sezione Educazione sportiva) – Elena Marescotti (Capo redattore)

**Comitato Scientifico:** Anna Marina Mariani, Università di Torino; Joaquim Pintassilgo, Università di Lisbona; Paolo Russo, Università di Cassino; Roberto Sani, Università di Macerata; Saverio Santamaita, Università di Chieti; Antonio Viñao Frago, Università di Murcia; Ignazio Volpicelli, Università di Roma Tor Vergata; Susan Wallace, Università di Nottingham.

**Comitato di Referee:** José Antonio Afonso, Università di Miñho; Sandro Baffi, Università Sorbona IV, Parigi; Fabio Bocci, Università di Roma Tre; Marc Depaepe, Università di Lovanio; Franco Frabboni, Università di Bologna; Edwin Keiner, Università JWGoethe di Frankfurt am Main; Vincenzo Sarracino, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli (coordinatrice L. Bellatalla, Università di Ferrara).

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista “Ricerche Pedagogiche”, Casella Postale 201, 43100 – Parma.

Questo fascicolo, primo dell’annata 2022, è stato pubblicato online il 31 marzo 2022.

## Avviso ai collaboratori

Gli Autori e le Autrici interessati a pubblicare su “Ricerche pedagogiche” sono invitati/e ad inviare non l’articolo già completo, ma la loro proposta via e-mail direttamente alla Direzione della Rivista (al seguente recapito: [luciana.bellatalla@unife.it](mailto:luciana.bellatalla@unife.it)), allegando, in un unico file pdf: il titolo dell'articolo; un long abstract in lingua italiana (di circa 3000 battute); massimo cinque riferimenti bibliografici; un breve profilo biografico. Il Comitato di Redazione provvederà ad una valutazione e selezione delle proposte, comunicandone l'accettazione o la non accettazione. La proposta dovrà essere coerente con le tematiche di interesse della Rivista (epistemologia dell’educazione, scuola, professionalità docente, politica scolastica). In caso di accettazione, l'Autore/l'Autrice dovrà far pervenire l'articolo completo entro la data comunicata al momento dell’accettazione. La Rivista accoglie Recensioni di volumi – preferibilmente pubblicati nell’ultimo triennio – di ambito pedagogico e/o didattico (indicativamente di 8.000-10.000 battute, spazi inclusi).

La valutazione definitiva degli articoli è sottoposta a double-blind review

Inoltre, si precisa che gli articoli per “Ricerche Pedagogiche” dovranno avere una lunghezza tra le 24.000 e le 48.000 battute per un totale di max 16 pagine (comprehensive di eventuali tabelle o immagini in formato jpg.). Si ricorda che il testo deve essere redatto con font Times New Roman corpo 12 su interlinea 14; le note con il medesimo font corpo 10 con interlinea singola; le citazioni **non** devono essere in formato APA; la pagina deve avere margini tra 3 (sx) e 15 (dx) e margine in alto ed in basso di 5. Eventuali tabelle o immagini devono essere in formato jpg. Infine, ogni articolo deve essere accompagnato da un abstract in italiano ed in inglese (max 600 battute ciascuno), da 5 parole chiave in italiano e in inglese e da un breve profilo bio-bibliografico dell'autore/autrice (max 600 battute). Si avvisa che, qualora questa modalità di editing non sia rispettata, il contributo non potrà essere pubblicato.

## **La scuola: un'entità indispensabile per perseguire la civiltà**

Giovanni Genovesi

*L'articolo vuole rimarcare l'indispensabilità della scuola, perché non solo tutto funzionasse a meraviglia – come del resto è sempre successo con la scuola – ma perché è difficilissimo trovare l'alternativa, specie ci troviamo davanti a dover soddisfare a una scuola di massa. Forse si potrebbe tentare con una riforma della scuola superiore unica, riforma studiata con calma e sperimentata per almeno un intero corso quinquennale, pena di fare una toppa peggiore del buco, come è sempre accaduto dal secondo dopoguerra in poi.*

*This paper intends to stress the necessary role of schooling not only to allow the good function of the system – as school existence testifies – but also because an alternative cannot be found especially in the case of a mass school system. Perhaps, an unitarian high school could be established in Italy: however, such as reform needs a long preparatory period of experimentation to be successful.*

*Parole chiave: educazione, scuola, scuola unica, politica, società*

*Keywords: education, school, unitarian curriculum, politics, society*

### **1. Un breve excursus storico sulla scuola**

Una volta, tra la seconda metà del Settecento e gli anni '60 del XX secolo, sia pure mano a mano con minore entusiasmo e impegno degli Stati, si cominciò a pensare che un'istruzione a tutti avrebbe potuto migliorare molto la situazione di tutti gli uomini e le donne.

Ma a non molta distanza di tempo si capì che si poteva insegnare il male o il bene. L'istruzione è una forza grande ma può essere usata sia per la menzogna sia per la verità. E tutto questo vale anche per la comunicazione.

Pertanto, è andata a finire che ideali come pace, potere materiale, comunicazione, onestà sono valori che potevano salvare i pericoli del mondo e che sono del tutto alieni dal concetto di istruzione e che solo gli idealisti, ossia solo coloro che credevano come inconfutabili le loro idee, sostenevano, sotto l'influsso dell'afflato illuminista, che quei valori e l'istruzione fossero non soltanto compatibili ma funzionali.

Fece, ben presto, capolino l'idea che una tale funzionalità avrebbe potuto realizzarsi solo se l'istruzione fosse stata incorporata dall'educazione, un concetto che avrebbe guidato solo al bene attraverso la loro costante interazione.

E questa idea, purtroppo, complicò non poco le cose perché risultò molto difficile organizzare attraverso logici principi l'interessante interazione tra istruzione e educazione.

La principale difficoltà era data dalla differenza tra i due ordini di situazioni comportamentali: con l'istruzione si ha a che fare con situazioni principalmente fattuali che si era abituati a pensare che le difficoltà si risolvessero, volta volta, facendo. L'educazione è un'ideale, composto di un'articolazione di idee legate logicamente e, di per sé, non ha alcun contatto con la *praxis* nel momento di metterla a punto.

Non voglio dire con questo che l'istruzione come azione non abbia bisogno di idee per essere compiuta bene. Anzi la buona esecuzione di ciò che apprendi ha, innanzitutto, bisogno della ragione che indirizza il pensiero a compiere, con giusta sequenzialità, ciò che deve essere fatto prima o dopo: nessuno che intende camminare con calzini e scarpe si metterà prima le scarpe e dopo – ammesso che ci riesca – i calzini. La domanda che dà un'intenzione, un *ánemos*, a quanto precede il cercare di mettersi le scarpe con i calzini è “Perché?”. Proprio a questo livello interviene l'educazione che dà un fine e, per certi aspetti, anche il come lo si sta facendo. Insomma, l'educazione come ideale è quanto dà senso e finalità a ciò che si sta per fare.

La filosofa spagnola Victoria Camps<sup>1</sup> inizia il suo capitolo su “La filosofia come finzione”, dicendo che Paul Valéry avanza, al riguardo, “un'idea suggestiva. Dice che quando si costituisce una società c'è una transizione o elevazione “dalla brutalità all'ordine”. Quelli che un tempo erano bruti fatti naturali, sono ora soggetti ai vincoli di un ordine che colloca ogni cosa nel posto che deve occupare. È il passaggio dai fatti alle finzioni<sup>2</sup>. Cito direttamente l'autore: “Poiché la barbarie è l'età dei fatti, è necessario che l'età dell'ordine sia il regno della finzione. Non c'è potere capace di imporre l'ordine solo con i fatti... C'è bisogno di forze fittizie”<sup>3</sup>.

Queste forze fittizie, frutto del nostro pensiero (*noûs*, concetto che organizza il nostro comportamento), sono quelle che permettono di

<sup>1</sup> V. Camps, *Elogio del dubbio*, tr. it., Milano, Hoepli, 2021, p. 104.

<sup>2</sup> Valéry intende *concetti*.

<sup>3</sup> P. Valéry, *Variété I et II*, (1924), Paris, Gallimard, 1930 p. 171- 176, *passim*.

organizzare l'educazione come oggetto di scienza<sup>4</sup>.

Ma, evidentemente, la cosa risultò ancora più difficile, perché mai si è saputo come far interagire istruzione e educazione. Così, nei tempi in cui sembrava che le difficoltà del contesto sociale fossero abbastanza controllate e, comunque, tali da non impensierire troppo i governi per gli eventuali focolai eversivi, l'istruzione imperò nella scuola, con particolare accentuazione negli ordini di scuola superiore<sup>5</sup>.

Quando, invece, il controllo dell'inquieto proletariato era parso in forse, ci si affidò alla scuola con programmi e insegnamento che cercarono sempre più di accentuare la dimensione educativa, confidando particolarmente su formule parenetiche veicolate dai libri scolastici e dalle parole dell'insegnante. In quest'assurda concezione dell'educazione che la concepiva, in modo assoluto, come una serie di massime morali offerte nella scuola, con varianti della forma catechetica, la scuola stessa aveva perso qualsiasi ruolo di influenza sul benessere di ogni uomo e donna delle classi popolari, ben più popolose delle classi abbienti. Di fatto, uno Stato laico, almeno dall'Unità, aveva ridotto la già scarsamente diffusa scuola elementare a poco più di quella dello Stato della Chiesa che si fondava esclusivamente sul catechismo.

Il principio, formulato dal ministro della P. I. Guido Baccelli nella seconda metà del XIX secolo, che imperava era: "Istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può"<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Con il termine greco (νοούμενον, *nooúmenon*, participio presente del verbo νοέω, "io penso, considero") ho chiamato la collana che dirigo presso la Casa Editrice romana Anicia tesa a riunire i rapporti strettissimi tra storia e educazione guidati da una idea che indica tutto ciò che non può essere percepito nel mondo tangibile e a cui si arriva solo tramite il ragionamento. Il noumeno, come concetto, fonda l'idea di metafisica in Platone. La collana ha pubblicato finora saggi su questo aspetto appena detto. Circa i miei saggi qui pubblicati ricordo in maniera privilegiata i due volumi, *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, in particolare la Parte terza: "L'educazione. Questioni epistemologiche" e *Montaigne rivoluzionario pacifico. Rileggendo gli Essais sub specie educationis*, Roma, Anicia, 2021. Ma si veda anche un altro mio articolo più recente, *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, In "Rassegna di Pedagogia", a. LXXXV, n. 1-2, gennaio-giugno 2017.

<sup>5</sup> Anche perché gli alunni della scuola elementare erano, fondamentalmente, considerati braccia per l'agricoltura.

<sup>6</sup> Affermazione riportata nella Relazione al re, nel 1894, sui programmi per la scuola elementare ritoccati nel 1894. Cfr. F. V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1955*, Brescia, La Scuola, 1975, p. 156.

Magari, insegnando anche il lavoro manuale come strumento di sostentamento: la scuola elementare che avrebbe dovuto essere la più frequentata, era all'insegna del motto "Dio, Patria e famiglia" ed era, educativamente, la meno efficiente e una vera palla al piede per essere a fondamento di tutto il sistema scolastico della già disastrosa legge Casati del 1859<sup>7</sup> che durò fino all'entrata in vigore della riforma di Giovanni Gentile del 1923.

Il maestro, nella scuola disegnata da Casati non aveva più il compito di essere un educatore o un'educatrice, ma solo un impiegato per eseguire le direttive dello Stato<sup>8</sup>. Io non ho mai creduto alla capacità educativa di scuole impostate su queste basi e a quelle delle scuole dette professionali, cioè di scuole per imparare un lavoro manuale, considerato di minor impegno intellettuale rispetto a una professione detta liberale. Ma quella era l'errata e legalizzata convinzione del tempo, che purtroppo, resiste anche oggi.

Sulle prime ho già detto e rimando al mio saggio sulla *Storia della scuola*<sup>9</sup>.

Sulle seconde, più volte le ho tacciate di non essere scuole<sup>10</sup>, pero-

<sup>7</sup> Cfr. i due seguenti saggi di G. Genovesi, *Linee di fondo della politica scolastica postunitaria: da Casati a Gentile*, in SPES, "Rivista di Politica, Educazione e Storia", a. XIV, n. 14, gennaio-giugno, 2020 e, sempre in SPES, *Due chiacchiere sulla Legge Casati, ossia sul nulla educativo*, in "SPES. Rivista di Politica, Educazione e Storia", a. XIV, n. 14, gennaio-giugno, 2021, *Io la penso così. Pensieri sull'educazione...*, cit., in particolare la Parte seconda: "L' insegnante e la scuola".

<sup>8</sup> Sugli aspetti della politica scolastica italiana cfr. il mio saggio, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

<sup>9</sup> Cfr. G. Genovesi, *Storia e educazione, un binomio indissolubile*, in "SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia" (www.spes.cloud), Anno XIII, n. 13, Ottobre – Dicembre 2020.

<sup>10</sup> Ho dato ragione di tale affermazione, parlando di queste scuole sia nella *Storia della scuola in Italia...*, cit., sia riassumendone le motivazioni nel mio saggio pubblicato su SPES, "Rivista di Politica, Educazione e Storia", dal titolo *Scuola e lavoro: cenni di storia e problemi epistemologici dell'oggi*, n. 11, gennaio-giugno, 2020, di cui riporto qui alcuni stralci: "Si tratta di una scuola che ha avuto sempre piena cittadinanza nel nostro Paese che, fin dall'Unità, ha impostato il sistema scolastico secondo un criterio di decisa biforcazione tra scuola classica e scuola professionalizzante. Scrivevo anni fa che, costretta fin dai primi anni unitari a forzare il proprio gracile sistema scolastico verso sempre più marcate tendenze professionalizzanti, l'Italia liberale non è in grado di impostare un progetto formativo che inglobi una vera e propria istruzione tecnica e professionale. In definitiva, tutte le scuole secondarie del giovane Regno sono articolate, o a monte o *in itinere*, cioè sia nei loro corsi inferiori, sia nel loro stesso corso, per possibili sbocchi nel mercato del lavoro.

rando l'istituzione di una scuola superiore unica dove il lavoro che porta a un mestiere o a una professione figurerebbe solo nel biennio superiore con discipline in funzione di una propedeutica professionalizzante<sup>11</sup>. Per contro, ho sempre pensato al valore dell'educazione come una delle più grandi e forti medicine delle difficoltà del mondo. Ma debbo dire che mi sono accorto sempre più che gli uomini e le donne in generale, più i primi che le seconde, rifuggono dal praticare questi valori sopradetti preferendo piuttosto degli pseudo-valori che sono sorretti esclusivamente dalla passione e non dalla ragione.

Ho sempre pensato possibile operare, di fatto, una interazione tra i due termini, *lógos* e *pathos*, ossia ragione e passione. A dire il vero, però, mi sono accorto ben presto che fare interagire i due aspetti suddetti, anima e corpo dell'educazione, è difficile come educare.

## *2. I sondaggi elettorali: una spia di una scuola che non funziona*

Vediamo i risultati dei sondaggi che i mass media ci propinano ogni volta che è loro possibile: purtroppo ci rendiamo conto che la volontà degli eventuali elettori propende sempre più verso la destra o la destra estrema.

Non è certo difficile inferire che questi risultati sono il frutto non solo di ignoranza ma di ignoranza e di una scorretta educazione, ossia di una non educazione. Sono troppe e inaccettabili le preferenze di voto per nostalgici di un regime che portò il Paese alla completa rovina con una guerra improvvisata e abborracciata fin dall'inizio e che face-

La pluralità di indirizzi scolastici che, secondo una celebre quanto scorretta metafora di Gaetano Salvemini, permette a ogni allievo di trovare la sua scarpa, finisce per essere solo una trappola. In effetti, essa costringe, troppo spesso, a frequentare una scuola di lavoro che è tutto meno che una scuola... Tanto più che i ceti popolari finiscono per non avvertire la necessità della scuola che vien loro assegnata, dal momento che vi colgono in prevalenza gli aspetti negativi vuoi come distrazione dei propri figli dal lavoro, vuoi come estraniamento e sradicamento dalla cultura popolare che, per quanto misera fosse, costituiva la base della propria identità. E ciò ... senza offrire nessuna contropartita, almeno a breve scadenza, in termini di miglioramento di qualità della vita e, comunque, di mobilità sociale. Non sono certo queste le condizioni più adatte per progettare un piano propriamente educativo e cercare di realizzarlo, senza contare che un loro completo superamento non è visto come auspicabile; anzi, per non pochi aspetti, si desidera perpetuarlo, in funzione di una concezione educativa che vede il popolo come classe subalterna e non come l'insieme dei cittadini...".

va della violenza il costume di vita. Solo una scuola diseducativa ne può essere la causa principale.

Le nostre scuole non riescono a dare una vera educazione critica, cioè una capacità di analizzare quanto si ascolta o quanto si legge alla luce di un'attenzione ai contenuti trasmessi con un forte senso del dubbio.

È questo l'approccio di base per leggere o ascoltare una dichiarazione su un giornale o un libro o in televisione o in altri mass-media. È proprio a questo che deve abituare la scuola, insegnando a mettere in pratica i principi che elenca Bertrand Russell, iniziando i suoi *Saggi scettici*:

“La teoria è questa: che sarebbe opportuno non prestar fede a una proposizione fino a quando non ci sia un fondato motivo per supporla vera. Lo scetticismo che io auspico si riduce soltanto a questo:

1) che quando gli esperti concordano nell'affermare una cosa, l'opinione opposta non può più essere ritenuta certa;

2) che quando essi non sono d'accordo, nessuna opinione può essere considerata certa dai non esperti;

3) che quando concordemente gli esperti affermano che non esiste alcun motivo sufficiente per un'opinione positiva, l'uomo comune farebbe bene a sospendere il suo giudizio...

Le opinioni in forza delle quali la gente è disposta a combattere e a perseguire appartengono tutte a una delle classiche affermazioni che lo scetticismo condanna. Quando un'opinione poggia su motivi razionali la gente si contenta di esporli e di attendere che facciano la loro opera... Le opinioni sostenute con passione sono sempre quelle per le quali non esiste alcuna buona giustificazione: la passione, infatti, non è che la misura della mancanza di convinzione razionale da parte dell'opinante. Le opinioni politiche e religiose vengono sostenute sempre in maniera appassionata... di conseguenza si combatte pro e contro misure irrilevanti, senza prestare... minimamente ascolto a quei pochi che sostengono un'opinione razionale, giacché essi non concedono nulla alle passioni... il nazionalismo è naturalmente un esempio estremo di fervida fede in cose assai dubbie”<sup>12</sup>.

Inutile illudersi: la vera educazione è difficile a trasmettere e impossibile a ottenere a breve i risultati; o l'educazione non è stata offerta a costoro con quei valori che la contraddistinguono oppure è anche possibile che sia stata trasmessa senza che fosse capita a quegli elettori dei sondaggi di cui sopra.

<sup>12</sup> B. Russell, *Saggi scettici* (1928), tr. it., Bari, Laterza, 1956, p. 11.

D'altronde, la professione dell'insegnante, come diceva Sigmund Freud, è pressoché impossibile<sup>13</sup> forse perché, dico io, occorrono per praticarla troppe virtù che nessuna persona riesce, di fatto, a mettere in atto.

Specie quando, dopo anni di studio e di lavoro, l'insegnante si trova ad un'età non più giovanile, vuota di entusiasmo e scarica di speranze per il futuro, ad avere a che fare con alunni che non sono mai stati abituati ad essere intellettualmente provocati né dalla famiglia né dal gruppo dei pari né da tantissime informazioni che proprio per l'eccesso finiscono per essere non tanto provocatorie quanto appiattite nella banalità. Come direbbe Hanna Arendt<sup>14</sup>, esse non sono altro che il costante insegnamento del male.

Purtroppo non sembra possibile contenere il male entro termini sopportabili. D'altra parte se potessimo cancellare il male cancelleremmo automaticamente anche la possibilità del bene<sup>15</sup>. Quindi cancelleremmo la stessa educazione che è di per sé, un aiuto indiscutibile per il benessere dell'individuo.

Un benessere che è costituito fondamentalmente dalla conoscenza. Una sete di conoscenza che apre all'uomo le vie del sapere nei suoi vari ambiti. E questo, peraltro, sembrerebbe la vocazione naturale dell'uomo come si legge nel libro biblico della *Genesi*<sup>16</sup> e nella *Metafisica*<sup>17</sup> di Aristotele che inizia affermando che l'essere umano è naturalmente teso verso la conoscenza<sup>18</sup>.

Dio punisce Adamo e Eva perché non avevano obbedito e non perché hanno fatto ciò che Lui sapeva: tendere verso la conoscenza con la provocazione (sempre la provocazione!) del serpente, che dà il via alla storia dell'uomo.

Eppure l'accezione di conoscenza non è diversa da quella data dalla Bibbia e dalla *Metafisica* aristotelica: la prima, quella di Dio, riguarda

<sup>13</sup> S. Freud, *Analisi terminabile e interminabile*, in *Opere*, tr. it., Milano, Bollati Boringhieri, 2003, vol. XI, p. 531.

<sup>14</sup> H. Arendt, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, tr.it., Milano, Feltrinelli, 2019.

<sup>15</sup> Bernard de Mandeville, *La favola delle api: vizi privati e pubbliche virtù* (1714), tr. it., Firenze, Le Monnier, 1969.

<sup>16</sup> Armando Girotti, *Il "fico proibito" dell'Eden*, Bologna, Diogene Multimedia, 2018, pp. 12-13.

<sup>17</sup> Aristotele, *Metafisica*, Milano, Bompiani, 2000.

<sup>18</sup> Cfr. G. Genovesi, *Educazione come conoscenza*, a. LIV, n. 216-217, luglio-dicembre 2020.

la conoscenza considerata come peccato, un peccato perché Adamo e Eva non avevano ubbidito a Dio e non perché avevano fatto ciò che Lui già sapeva che avrebbero fatto, avendoli generati come un uomo e una donna che avrebbero cercato di tendere naturalmente alla conoscenza.

La seconda, quella di Aristotele, non è altro che un'affermazione positiva sul valore della principale caratteristica dell'essere umano.

Gli esseri umani, infatti, sono tanti e ognuno diverso dall'altro non solo per le fattezze fisiche ma per le opinioni, buone e cattive, che predominano in maniera pressoché incontrastata in tutti i cervelli umani. Ogni cervello umano, contrariamente a quello di tutti gli altri animali, ha un pensiero, un'opinione, una *doxa* con cui cerca di conoscere il mondo organizzandola come una argomentazione logica.

Gli animali, invece, sono guidati solo dall'istinto e da un semplice modo di pensare. Ciò non significa che l'animale non possa essere intelligente e che quindi non si faccia, sotto la spinta degli eventi, una opinione ben precisa su cose e esseri umani che avvicina; ma l'uomo ha la possibilità di organizzare il pensiero in argomentazioni logiche che a quanto pare possono tentare di tradurre la *doxa* in episteme.

### 3. *La provocazione, motore dell'educazione*

In tale possibilità c'è il pericolo, se fatta senza una guida, di farlo restare attaccato alla propria *doxa* che è esclusivamente alimentata dalla passione e non dalla ragione e che, pertanto, dà vita a un individuo arrogante, saccente e aggressivo.

La maggior parte degli individui umani che vanno a scuola, ma anche chi non ci va, porta con sé opinioni strenuamente sorrette dalla passione per una serie di circostanze (influenze religiose, familiari e sociali) proprio nel luogo in cui il maestro, come consigliava Amos Comenio<sup>19</sup>, non cercava, sia pure in via del tutto strumentale, di abbattere i pregiudizi del ragazzo per non disamorarlo al piacere della scoperta di nuove mappe concettuali.

Comunque, a scuola si mira a trovare, prima possibile – e è una lunga via, l'equilibrio tra *pathos* e *lógos* – una capacità di gestione dei due opposti ma entrambi necessari che si agitano e agitano l'uomo, anche quando non se ne accorge.

<sup>19</sup> Cfr. A. Avanzini, *Educazione e pace nella Via Lucis* di J. Amos Comenio, Roma, Anicia, 2016.

Non è facile trovarne l'equilibrio anche perché la provocazione che sarebbe auspicabile per scuotere il cervello dell'individuo, di per sé pigro e che gestisce l'individuo per raggiungere il miglior risultato con il minimo sforzo, viene prodotta da una scossa emotiva, patica.

La provocazione, utilissimo motore che sveglia il cervello a operare<sup>20</sup>, è uno degli aspetti più potenti per educare, ma è indubbio che essa deve essere proporzionata alla capacità intellettuale dell'individuo; altrimenti egli si rifiuta di operare e arriverà a odiare le motivazioni che hanno dato il via alla provocazione visto che le sue capacità razionali non sono in grado di gestire gli effetti della provocazione stessa.

Non c'è niente da fare: è l'insegnante che ha in mano il come scegliere. È lui che fa la scuola, come più volte ho detto<sup>21</sup>, e sta a lui trovare, provando e riprovando, la provocazione giusta che raggruppi il maggior numero degli allievi, cercando di poter attirare anche i refrattari in un'impresa intellettuale gratificante per ciascuno di loro.

Gira e rigira il vero nocciolo del discorso sta nel come fare della scuola un salvagente e un mentore che guidi il nostro cammino in un mondo che ci mette duramente alla prova con pandemie, feroci disuguaglianze economiche, le guerre, le ritornanti paure del terrorismo, così come gli spostamenti di popoli che cercano di fuggire le misere condizioni di sopravvivenza, i rovinosi danni fisici e mentali della guerra, la diffusione della criminalità comune e organizzata, le difficoltà di organizzare l'accoglienza nei vari Paesi ospitanti sempre più irrazionali e che ricadono sulla scuola e sulla instabilità democratica: sono tutte condizioni che incidono con grande negatività su tutti i tentativi di risollevare il livello del benessere del Paese.

E tutto questo caos fa grandemente dubitare che si riesca a impegnarsi veramente (al di là del Recovery fund), date le pessime tradizioni di politica scolastica nostrana, su quelle istituzioni culturali più bisognose da troppo tempo di aiuti economici e attenzioni costanti e, comunque, mai frettolose o *una tantum*.

Tra queste istituzioni segnalo innanzitutto quelle sanitarie, quelle dei trasporti e quelle del sistema scolastico e universitario che sono da anni in arretrato.

<sup>20</sup> G. Genovesi, *Educazione come... Provocazione. Il carburante dell'educazione*, in E. Marescotti (a cura di), *Educazione come... metafore e concetti educativi*, Milano, Prometheus, 2014, p. 100.

<sup>21</sup> Cfr. G. Genovesi, *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, in particolare la Parte seconda: "L'insegnante e la scuola".

#### 4. La scuola: considerazioni generali

Purtroppo, lo Stato, che dovrebbe custodire la scuola come un tesoro, lo fa solo a parole con un fariseismo contagioso che trova più posto nei discorsi ufficiali di fine anno e nei periodi più tragici per la scuola come i due anni scolastici pandemici 2019-2020 e 2020-2021, sperando che il Covid 19 e le sue varianti finiscano di assediarcì.

Riprendo ancora una volta le icastiche parole con cui Alain Bentolila cerca di rendere l'idea che la scuola ha nei Paesi come la Francia e l'Italia: "Oggi,... la scuola è diventata un obbligo per alunni e genitori, un peso per lo Stato, un lavoro diventato banale per gli insegnanti e un avversario risibile per i manipolatori"<sup>22</sup>.

E gli insegnanti sono proprio i più tartassati da questo ingiusto menefrehismo. In effetti, già ormai dal luglio 2008 essi non hanno più un'istituzione, la SISS (Scuola di Specializzazione per Insegnanti di Scuola Superiore)<sup>23</sup> che, all'interno e con lo scudo delle università, li prepari professionalmente attraverso un corso biennale *post lauream*, abilitandoli all'insegnamento.

Quindi, dal 2008 in poi, la scuola è andata avanti con classi affollate, circa 28-30 allievi per classe, e con insegnanti troppo spesso impreparati, tutt'altro che appassionati, precari e mal pagati.

L'attacco del Coronavirus del 2019 ha trovato la scuola del tutto impreparata: classi sovraffollate e impossibile da sdoppiare per l'enorme mancanza di spazi e di insegnanti, per i quali furono banditi, in tempi evidentemente sbagliati, concorsi nell'ottobre 2020 e conclusi un anno dopo, ossia a anno scolastico iniziato per il 2020 e con non pochi posti scoperti.

A questo punto ecco la ciliegina sulla torta: la DaD (Didattica a Distanza) che, come avevo anticipato, avrebbe completato il disastro del-

<sup>22</sup>A. Bentolila, *La scuola contro la barbarie*, tr. it., Roma, Anicia, 2021, p. 37. Ho fatto una nota di questo interessante saggio nel numero 219 di "Ricerche Pedagogiche" 2020.

<sup>23</sup> La SISS nacque nel 1998 per volere del ministro MIUR Antonio Ruberti e fu soppressa dalla ministra Mariastella Gelmini nel luglio 2008, senza lasciare una seria e continuativa istituzione per la formazione docente. Forse si volle dare una giustificazione a non dare nessun meritato aumento di stipendio a insegnanti non specializzati. Non solo: i ministeri della scuola e dell'Università furono sottratti otto miliardi di euro dal finanziamento annuale grazie all'operato dell'improvvido ministro dell'economia Tremonti con la connivenza dell'altrettanto improvvida ministra Mariastella Gelmini.

la scuola<sup>24</sup>, nonostante gli entusiasti decreti della ministra Lucia Azzolina. Quest'ultima, con la collaborazione di una Commissione tecnica da lei nominata ma senza nulla di fatto, forse un po' stressata dagli eventi che via via avevano colpito duramente la scuola, si inventa l'ordinazione inutile e sciagurata di tre milioni di banchi a rotelle, poi ridotti del 50% perché nessun capo di istituto li volle, anche se nessuno della Commissione tecnica li aveva ufficialmente contestati.

Più volte ho avuto occasione di chiedere, sulla rivista "Ricerche Pedagogiche" una spiegazione "sull'ombra di Banco": ma non l'ho mai avuta.

Mi pare che basti per dimostrare il menefreghismo dello Stato nei confronti della scuola e ciò è ancora più evidente se guardiamo quanto poca sia l'attenzione nei confronti degli insegnanti che più volte ho qualificato come coloro che non solo fanno scuola ma che fanno la scuola. Non è certo un'attività da trascurare perché ci può permettere di avere una vera scuola, una scuola che insegna a fare ricerca, che "provoca" il cervello dei suoi allievi a darsi da fare in lavori intellettuali che hanno tutta la caratteristica dell'utopia e, quindi, di sogni non solo in stato onirico ma a occhi aperti.

### *5. Compiti della scuola unica e l'insegnante*

A questo punto mi pare necessario dire quali siano i compiti che la scuola, di cui ho indicato nell'articolo pubblicato nel numero scorso di questa stessa rivista i principi che la sostengono nella sua idealità dovrebbe perseguire. Ovviamente, perseguire è un verbo che io uso per tutto ciò che considero un ideale e che, in quanto ideale, non potrà mai essere raggiunto. Un ideale non appartiene a nessuno ma è come un'utopia che impronta di sé ogni progetto che un soggetto ritiene di perseguire. In effetti, l'utopia è un mezzo regolativo che ci dà la misura del nostro comportamento per dirci se stiamo perseguendo la via corretta e che ci avverte se stiamo oltrepassando i nostri limiti, sia personali sia della possibilità di organizzazione del contesto e dei mezzi che esso ci offre e di regolarci di conseguenza: insistere, chiedere aiu-

<sup>24</sup> Ma questo articolo è stato preceduto da altre note: G. Genovesi, *La scuola ai tempi del Coronavirus*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LIV, n. 215, aprile-giugno 2020 e G. Genovesi, *Coronavirus e educazione. Messaggio del Presidente ai soci della SPES e a tutti coloro interessati ai destini della scuola e dell'educazione*, Milano, 25 aprile, 2020, in [www.spes.cloud](http://www.spes.cloud).

to, constatare che, *his rebus stantibus*, occorre non rinunciare, ma rimandare a momenti più propizi, tenendo sempre in mente come perseguire ciò che manca. Tratterò questi due aspetti, la scuola e l'insegnante, per punti, a cominciare dalla scuola, ricapitolandone gli aspetti peculiari.

### 5.1. La scuola

1. Più volte ho dovuto ripetere che la scuola è un opificio di cultura, cioè di conoscenza e quindi un luogo che fa ricerca e insegna a farla. La scuola è un'entità che fa imparare a sognare insegnando a far ricerca.

2. Su e con cosa? Sulle discipline che la scuola ha scelto, o meglio su e con quelle discipline che scelgono gli insegnanti, se possibile in collaborazione con gli studenti e anche per varie ragioni: ciò che l'insegnante ha più approfondito non solo come nozioni ma, soprattutto, per interpretare ciò che offre e che viene deciso di studiare.

3. L'insegnante non è solo colui che fa scuola – che è ciò che gli serve per avere lo stipendio – ma, soprattutto è colui che *fa la scuola*, ossia per essere un educatore.

4. La differenza è grande, grandissima. La prima fa dell'insegnante un impiegato che insegna, la seconda lo riconosce come educatore.

5. Le discipline sono tante, e non possono esserci tante scuole quante le discipline. Queste ultime saranno scelte tra quelle che siano ritenute le più adatte per sviluppare una larga formazione culturale, ossia che abbiano una dimensione teoretica e applicata e, nell'ultimo biennio o triennio, per fare scelte propedeutiche alla professione, ma sempre viste per fare, con esse, ricerca e far imparare a fare ricerca.

6. Non mi inoltro nel discorso intrigato della riforma della scuola superiore e dell'altrettanto *vexata quaestio* della formazione insegnanti. Magari solo qualche cenno. Le discipline, pur essendo l'aspetto meno importante, però è importante che ci siano perché senza di esse non si può fare istruzione e scuola e, ne segue, non si può fare educazione.

7. Le discipline formano un curriculum che potrà cambiare solo negli ultimi due o tre anni di scuola, inserendovi non più di tre-quattro discipline opzionali e propedeutiche alla futura professione.

8. La scuola è unica, ovviamente parlo della scuola secondaria superiore, e non esisteranno scuole professionali, se non *post lauream*.

9. Il lavoro che sarà poi intrapreso nel loro futuro dagli studenti non ha nulla a che fare con la scuola perché il mestiere sarà scelto dopo la scuola, dopo aver imparato a far ricerca e, quindi, a essere in grado di farla perché nessun lavoro che valga la pena di essere scelto può essere fatto senza saper far ricerca.

10. Tutta l'architettura per la nuova scuola unica sarà in mano agli insegnanti, tenendo conto di quanto ho detto prima: sono gli insegnanti che fanno *la* scuola, la rendono una buona scuola, educativa o una cattiva scuola.

## 5.2. *L'insegnante*

Vediamo, ora, alcune basilari caratteristiche del buon insegnante:

1. Innanzitutto devo premettere che il buon insegnante, donna o uomo che sia, abbia coscienza di auto-chiamarsi a fare quel mestiere. Non è certo una scelta da affidare all'emotività visto, che deve essere gestita dalla ragione perché sempre sarà combattuto tra le scelte che fa per offrire argomenti su cui fare ricerca portandosi dietro, come il pifferaio di Hamelin, tutti, sia pure con motivazioni diverse, i suoi allievi. Il docente è una persona attanagliata dai dubbi, padri dell'intelligenza, come insegnava Kant<sup>25</sup>, che lo portano a costruire un proprio percorso di lavoro e una propria riflessione che giorno dopo giorno prende forma con i dovuti aggiustamenti *in itinere*, fino a quando incontra i ragazzi, che gli regalano, anche se non subito, lo slancio in più per rimodellare l'idea e trovarne l'applicazione<sup>26</sup>.

2. L'insegnante è colui che sa indicare un itinerario che faccia viaggiare i ragazzi dentro e fuori la scuola, con lo sguardo di chi guarda la realtà per trasformarla secondo i propri sogni. E qui si incentra la ricerca che l'insegnante fa per sé e per insegnarla ai suoi allievi. Egli è il primo a sostenere la necessità che colui che intraprende la profes-

<sup>25</sup> Cfr. I. Kant, *Critica della ragion pura* (1781), tr. it. a cura di V. Mathieu, tr. it. di G. Gentile e G. Lombardo-Radice, Roma-Bari, Laterza, Parte II, *Introduzione*, 2010.

<sup>26</sup> Sentiamo quanto scrive un'insegnante di lettere di scuola secondaria superiore: "Non ho come docente un formulario di regole da applicare, di contenuti da distribuire, di certezze da regalare. Navigo a vista, con tante solide idee su cui ho riflettuto per anni e su cui continuo a riflettere e a investire: ma le metto alla prova e le trasformo, ogni volta di nuovo, con (i ragazzi) e con chi incontro anno dopo anno" (A. Avanzini, *Resistere alla scuola (tra sogno e realtà)*, Roma, Anicia, 2021, p. 21).

sione docente sia dotato non solo di preparazione culturale generale e disciplinare ma anche di una passione (auto-vocazione<sup>27</sup>) per il suo lavoro da permettergli di affrontarne serenamente, con pazienza e competenza i problemi che lo caratterizzano.

3. L'insegnante è colui che regala sogni. E questo se sa imboccare l'itinerario di lavoro intellettuale che coinvolga la totalità, sia pure in modi diversi, della classe, perché i ragazzi si riconoscono solo nell'avventura del conoscere che li faccia sognare, guidati dal docente che allora sogna razionalmente anche lui. Sostengo che un simile docente auto-chiamato e una corretta politica degna di uno Stato di diritto siano la chiave di volta per il riscatto della scuola dalla triste situazione attuale.

4. L'insegnante fa un mestiere meraviglioso, che permette di avvicinarsi sempre di più a ciò che ha in comune con gli allievi: l'umanità. Credo davvero, come ho scritto nella presentazione fatta a due voci, io come direttore e Alessandra Avanzini come vicedirettrice, alla rivista web *RPscuola.it* che sia un mestiere straordinario quanto impossibile, come annotava Freud, troppo ingiustamente bistrattato da personaggi non sempre all'altezza di farlo.

5. L'insegnante racchiude in sé una pluralità di potenzialità – tensione a fare sempre il bene e tensione a infondere speranza, serenità personale e voglia di capire, sapere il valore dell'illusione, che spinge ad andare oltre a ciò che c'è, capacità di formulare ipotesi e spirito utopico e altre ancora – che si intrecciano tutte tra di loro e che viaggiano come fossero un sistema nella testa dell'insegnante, mentre nella scuola prendono volta volta forma e divengono operative nell'incontro con la testa dei ragazzi.

6. Insegnante e ragazzi danno vita a reciproche provocazioni che danno il via all'educazione, quello strumento che abita nella scuola e insegna a mettere in crisi le mappe mentali di insegnanti e ragazzi. Simili idee viaggiano nella scuola, tra i banchi, e insegnanti e ragazzi possono raccogliercle, dare loro un ordine e diventare il coesivo della loro relazione.

7. L'insegnante fa viaggiare dentro e fuori la scuola i ragazzi, forti dei sogni che esso stesso ha saputo suscitare e coltivare insieme alla speranza di poterli perseguire, o quasi. La scuola costituisce il momento più importante della vita del ragazzo che costruisce nuove rela-

zioni e con essa intraprende il favoloso viaggio dentro la conoscenza dell'umanità, verso il *nostos*, che è il viaggio verso se stessi.

8. Quale sciocco vorrebbe sospendere dalla vita la sua parte più interessante, quella parte che indirizza il ragazzo verso mondi che non avrebbe mai immaginato e che possono essere fatti propri. Sono i mondi del sapere, di tutto ciò che accomuna un uomo ad un altro uomo all'interno di una comunità che ha nella scuola il suo tesoro più importante.

9. Pochi, però, si preoccupano di sapere cosa sia la scuola, e quali i fini che deve perseguire. La scuola è un sistema complesso, le cui parti esprimono al meglio il concetto di bene. In essa non c'è una cattiva educazione, ma semmai una educazione che non c'è.

10. L'educazione – e la scuola che la inverte – sono il migliore strumento che l'uomo abbia inventato per farne un "opificio di cultura" che lo protegga da ciò che è male, cioè dal non imparare come si fa ricerca. È questa la finalità della scuola: interpretare e insegnare a interpretare per far sì che colui a cui s'insegna persegua la strada verso la padronanza di sé, una strada costellata di dubbi, visto che le interpretazioni sono sempre effimere anche quando sembrano eterne.

## 6. *Conclusione (si fa per dire!)*

La scuola è un sistema complesso, le cui parti esprimono al meglio il concetto di bene. In essa non c'è mai una cattiva educazione, ma semmai un'educazione che non c'è.

L'educazione e la scuola che la inverte sono il migliore strumento che l'uomo abbia inventato per farne un "opificio di cultura" che lo protegga da ciò che è male, ossia dal non imparare come si fa ricerca, a dubitare e a diventare padrone di se stesso. È questa la finalità della scuola: interpretare e insegnare a interpretare per far sì che colui a cui s'insegna persegua la strada verso la padronanza di sé, una strada costellata di dubbi, visto che le interpretazioni sono sempre effimere anche quando possono sembrare eterne. La scuola, dunque, serve ancora se viene organizzata nel modo giusto perché senza di essa che diffonde con sistematicità l'educazione l'uomo resterebbe un animale. Io ho la ferma speranza, seppure messa a dura prova dagli eventi geopolitici di questi ultimi anni, che la scuola, se non viene impedita depauperandola di buoni insegnanti culturalmente e professionalmente preparati, auto-chiamati e meglio pagati, riuscirà a mettere un freno al troppo ve-

loce cammino verso il male. È questo l'*ánemos* che sorregge il coraggio dell'utopia che, pur sapendo, fortunatamente, di non poterla mai raggiungere, ci regala quell'idea regolativa che ci aiuta a perseguirla senza mai cedere di un passo.

## Mario Lodi: maestro del tempo presente

Angelo Luppi

*L'autore di questo contributo esamina ed approfondisce le attività educative e didattiche di Mario Lodi, in connessione con le celebrazioni del centenario della sua nascita, ricercando nelle esperienze di questo maestro le ragioni profonde del suo grande contributo al rinnovamento della scuola italiana degli ultimi decenni. La crescita emotiva, sociale, linguistica e culturale dei bambini viene proposta e realizzata in un contesto educativo e didattico fondato sulla comunità di classe, aperta al contesto ideale e territoriale e democraticamente gestita dall'insegnante impegnato ad educare nella collaborazione con i suoi alunni.*

*The author of this contribution examines and deepens the educational and didactic activities of Mario Lodi, in connection with the celebrations of the centenary of his birth, seeking in the experiences of this master the profound reasons for his great contribution to the renewal of the Italian school in recent decades. The emotional, social, linguistic and cultural growth of children is proposed and implemented in an educational and didactic context based on the class community, open to the ideal and territorial context and democratically managed by the teacher committed to educating in collaboration with his pupils.*

*Keywords: educazione democratica e linguistica, scuola collaborativa, didattiche innovative, giornalini scolastici*

*Keywords: democratic and linguistic education, collaborative school, innovative teaching, school journals*

### 1. Essere 'Maestro', una visione umana e professionale

In questi ultimi anni la figura professionale del docente è stata coinvolta in una molteplicità di trasformazioni, concettuali ed operative, che hanno significativamente inciso sulla sua auto-coscienza e sulle sue motivazioni educative.

Da una parte, accanto ad una trasformazione tanto legislativo-istituzionale, quanto organizzativa e tecnologica, si è rafforzata la longeva idea di una 'scuola su misura' da realizzare a supporto delle esigenze degli alunni<sup>1</sup>. Dall'altra, anche nel quadro di un forte sviluppo

<sup>1</sup> Su questi aspetti vedi A. Luppi, *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e contesto sociale*, Milano, Prometheus, 2015 e A. Luppi, "La scuola su misura" di Edouard Claparède. *Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018.

della comunicazione tecnologica, ha ripreso forza il valore, anche nel contesto sociale, dell'interazione fra docenti ed allievi<sup>2</sup>.

In questo quadro trova occasione e giustificazione un positivo ricordo ed una riflessione sull'opera e sull'attualità di un eccellente maestro, anagraficamente d'altri tempi, ma educativamente ancora oggi attualissimo: Mario Lodi<sup>3</sup>.

Nelle sue stesse parole, a narrazione della sua visione personalizzata, pluriennale ed intensa dell'insegnare, sentiamo ricordare come “la felicità del bambino” fosse “nello scoprire cose nuove”, osservate “nella realtà” che lo circonda “da quando nasce a quando diventa grande”. In ciò, si aggiunge, l'educare deve configurarsi non tanto nel parlare soggettivo quanto nel comunicare in gruppo, in modo da giungere, per piccoli passi, giorno dopo giorno, alla “conversazione regolata” fra gli alunni, una capacità tanto importante quanto “difficile da conquistare”. “Riunirsi in cerchio”, si aggiunge infine, è il “senso della democrazia”<sup>4</sup>.

Per comprendere a fondo lo svolgimento delle attività quotidiane di questo maestro occorre riandare non solo ai molti video disponibili ma anche ai suoi scritti, raccolti sistematicamente sotto forma di diario, che esprimono nel tempo episodi e narrazioni delle sue intense giornate scolastiche ed anche i tratti salienti della sua personalità<sup>5</sup>. Inoltre,

<sup>2</sup> L'interazione maestro-alunno è fortunatamente ancora auspicata: “Maestri e discepoli escono da scuola con più ‘intelligenza di cuore’, una conoscenza delle cose della vita che è amore per la vita?” (A. D'Avena, *Qualcosa di personale*, in “Corriere della Sera”, 1 febbraio 2021, p. 27).

<sup>3</sup> Mario Lodi, nato il 17 febbraio 1922, viene ricordato come maestro di scuola, con ampia visione educativa e come scrittore d'opere di valore per ragazzi, ancora assai attuali. Oltre alla bibliografia, man mano citata in questo contributo, si può fare riferimento per il suo operare anche alla Casa delle Arti e del Gioco Mario Lodi (centro studi e ricerche sull'età evolutiva, sui processi di conoscenza, sulla cultura del bambino), nelle cui varie sezioni si fa riferimento alle sue opere ed ai suoi insegnamenti. Cfr. <https://www.casadelleartiedelgioco.it> (ultima consultazione in data 17 gennaio 2022). Una interessante rassegna delle sue attività si ritrova anche su un antico numero speciale di una rivista scolastica, messo a disposizione degli studiosi nell'occasione delle celebrazioni 2022. Cfr. *Speciale Mario Lodi*, in “La vita scolastica”, n. 19 del 20 luglio 2002, in <https://www.giuntiscuola.it/cento-anni-di-mario-lodi> (ultima consultazione in data 8 febbraio 2022).

<sup>4</sup> Cfr. *Mario Lodi racconta: fare scuola, video intervista, Drizzona 3 febbraio 2011*, in <https://www.giuntiscuola.it/cento-anni-di-mario-lodi> (ultima consultazione in data 8 febbraio 2022), 2-7 minuti.

<sup>5</sup> M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Bari-Roma, Gius. Laterza & Figli, 2022 (prima edizione, Edizioni Avanti, 1963) e M. Lodi, *Il paese sbagliato*.

più sviluppato sul piano della riflessione teorica, appare significativo anche un suo terzo volume di scritti didattici, pedagogici e teorici<sup>6</sup>.

Lodi, una persona che voleva essere libera dopo un lungo periodo di autoritarismo e guerra, come maestro tuttavia dichiarava di non aver imparato all'Istituto Magistrale “nessuna tecnica di liberazione”<sup>7</sup>.

Egli così personalmente introdusse nel suo iniziale procedere docente le “attività motivate dall’interesse invece che dal voto”, la valorizzazione della “collaborazione al posto della competizione”, il “recupero invece della selezione” ed infine “l’atteggiamento critico invece della ricezione passiva”. In questo contesto venne anche gestita una pratica professionale che vedeva come regolatrice “la norma che nasce dal basso come esigenza comunitaria” in luogo “dell’imposizione della disciplina fondata sul timore”<sup>8</sup>. Interessanti in merito le narrazioni delle discussioni sugli incarichi di responsabilità per i ragazzi, quali la tenuta della cassa del gruppo, oppure la riflessione su una regola, proposta da un ragazzo, relativa alla possibilità di fare osservazioni al maestro, oppure ancora le valutazioni sull’opportunità della segretezza del voto in assemblea, ed infine, in caso di comportamenti scorretti, anche se fosse lecito “fare la spia” oppure concordare che in caso di qualche mancanza “il colpevole deve dirlo da sé”<sup>9</sup>. Queste interazioni, diffuse nelle pagine dei diari annuali, sembrano confermare come la ricerca e la sollecitazione al dialogo con gli alunni e fra gli alunni fosse una costante modalità educativa di Lodi anche nei lontani momenti del dopoguerra e della ricostruzione morale, civile ed economica dell’Italia in cui certamente non era facile assumere direzioni di lavoro educativo fondate su questi atteggiamenti professionali.

*Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 2014 (prima edizione 1970). Nella presentazione de *C'è speranza se questo accade al Voh*, Lodi afferma di considerarlo il suo “libro più autentico, un documento di quanto sia difficile gestire con umiltà” il lavoro docente. M. Lodi, *Presentazione*, in M. Lodi, *C'è speranza se questo accade a Vho*, cit., p. V.

<sup>6</sup> Nel campo riflessivo e propositivo di Lodi possiamo fare incisivo riferimento al testo in cui Lodi esprime più compiutamente il suo pensiero educativo e didattico: M. Lodi, *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*, Torino, Einaudi, 1977. Questo testo, in occasione del Centenario, è stato ristampato; cfr. M. Lodi (Prefazione di F. Tonucci), *Cominciare dal bambino*, Milano, BUR Saggi, 2022. Le note che fanno riferimento a questo testo sono aggiornate a questa seconda ristampa, diversamente impaginata rispetto alla precedente edizione.

<sup>7</sup> M. Lodi, *Nota Introduttiva*, in *C'è speranza se questo accade a Vho*, cit., p. VII.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> *Ivi*, pp. 145-151.

In ciò Lodi, accanto ad altri educatori, ha percorso i tempi. Infatti, oggi la convinzione che “la persona realizza sé stessa solo se è capace di esprimersi in dialogo con gli altri”, ha consolidato l’idea, validata da molteplici teorizzazioni e numerose esperienze, che la scuola debba essere “un luogo in cui imparare insieme” in modo che “la diversità tra idee, esperienze, vissuti” possa diventare “apprendimento comune”<sup>10</sup>. Si tratta di un indirizzo pedagogico che negli ultimi decenni ha coinvolto numerosi educatori che hanno operato in un contesto di emancipazione sociale, valorizzando la parola come momento di auto-coscienza personale e sociale e che ha dato anche luogo a strutturate teorizzazioni nell’ambito della educazione ad un pensiero complesso<sup>11</sup>. In effetti è nel parlare, “nelle sue varie forme ed articolazioni”, che si attiva la personale “azione di esprimere con la voce il pensiero” e “si fonda e si snoda il processo educativo”<sup>12</sup>.

Nel nostro caso, ovvero in ambito di scuola primaria, si trattava di educare all’uso di questo strumento di cultura e presenza personali (tanto in forma orale, quanto in forma scritta) in modo adeguato all’età ed alle esperienze degli alunni, non solo quindi nei dialoghi di classe o nella realizzazione di giornalini destinati ad un pubblico genitoriale o cittadino esterno, ma anche nell’idea di corrispondere con ragazzi di classi diverse e lontane. Una relazione già ‘social’, oggi tecnologicamente ben più veloce e raffinata, ma che allora, pur nella semplicità dello strumento, appariva affascinante ed efficace.

La descrizione del percorso di costruzione di una lettera collettiva contenuta nei diari di Lodi appare emblematica in questa direzione: “Nacque così l’idea di una lettera collettiva, molto diversa dalla solita che accompagna le letterine individuali ..., che ampliasse l’orizzonte del bambino”, senza alcun accordo preventivo fra insegnanti delle classi corrispondenti, con “sfruttamento delle migliori occasioni, non in senso strettamente scolastico: documenti umani, insomma, del lavoro, degli

<sup>10</sup> V. Ferrero, *Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l’insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children*, in “Annali on-line della Didattica e della Formazione Docente”, Vol. 13, n. 22/2021, p. 89.

<sup>11</sup> Per primo aspetto si ricordano Don Lorenzo Milani, Paulo Freire, Danilo Dolci, Martin Buber; il secondo aspetto fa invece riferimento al curriculum della Philosophy for Children di Matthew Lipman. *Ibidem*.

<sup>12</sup> G. Genovesi, *Parlare*, in G. Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998, p. 311.

affetti, delle aspirazioni, della realtà che è a contatto del bambino”. Tutto ciò realizzato “lasciando tempo alla riflessione ed al rifacimento” dal momento che “lavorare piano significa andare in profondità”<sup>13</sup>. Questa collettiva impresa si completava con la realizzazione del giornalino di classe, dedicato ai testi liberi dei bambini oppure ad “uno studio del paese” oppure ad altre argomentazioni attrattive od espressive per i vissuti degli alunni. In quei tempi lontani ed educativamente eroici la pressione economica sulle scuole primarie di paese era notevole, ed infatti si ricordano indubbie difficoltà gestionali, dato che “le macchine per stampare ce le ha pagate il comune ma i fogli e l’inchiostro non ce li passa più e tocca pagarli noi”<sup>14</sup>. Talora ostacoli imprevisi giungevano dall’esterno; viene infatti pure ricordato un forte dazio applicato ad un pacco di regalini inviato ad una classe corrispondente. Questa fu l’occasione di un ripensamento dello stesso daziere che, conosciuto il fatto e con il contributo dei colleghi di lavoro, sanò la difficoltà creata dall’applicazione della legge con un rimborso personale<sup>15</sup>.

Questo dialogico esternare e riflettere sui piccoli e grandi fatti che coinvolgevano gli alunni e la classe era funzionale alla stesura di testi personali, a raccogliere le loro opinioni su fatti e circostanze di loro conoscenza, che, in quanto rivolti anche all’esterno, restavano quindi molto impegnativi sul piano dell’uso degli apprendimenti linguistici.

La costruzione, valorizzazione e diffusione di un giornalino di classe creato con il concorso dei bambini era diffusa anche in altre esperienze scolastiche, ma Lodi praticava questa soluzione con particolare convinzione e sistematicità<sup>16</sup>. Quest’insieme di cenni positivi estratti dai diari

<sup>13</sup> M. Lodi, “Un pievano «egoista» e altri argomenti della lettera collettiva” in *C’è speranza se questo accade a Vho*, cit., pp. 156-158.

<sup>14</sup> “Lo studio del paese, stampato col limografo e perciò gravato della spesa delle matrici e di una doppia quantità di carta (poiché si stampa il foglio da una sola parte) ha posto il problema di una cassa scolastica sempre pronta a far fronte alle necessità. È nata così l’idea di organizzare una lotteria, trasformata poi in pesca permanente” (M. Lodi, *Rivelazione dell’economia*, in *C’è speranza se questo accade a Vho*, cit., pp. 105-106).

<sup>15</sup> M. Lodi, *Una controversia con il daziere di Doccia*, in *C’è speranza se questo accade a Vho*, cit., pp. 111-116.

<sup>16</sup> La Casa Editrice Giunti, in occasione delle celebrazioni di Lodi ha reso disponibili su pagina Web quattro numeri (1969-1970) della sua rivista *La Vita Scolastica*, ove Lodi, curatore della sezione “Giornalini di classe” aveva avuto modo di includere tanto pagine del suo giornalino di Vho, quanto pagine di altre realtà. Cfr. *Cento anni di Mario Lodi, Il giornalino di classe* in <https://www.giuntiscuola.it/cento-anni-di-mario-lodi> (ultima consultazione in data 7 febbraio 2022).

di Lodi non deve far pensare che il successo del suo procedere educativo fosse sempre e comunque facilmente assicurato. Per un anno intero (a fronte del suo gestire una nuova e difficile classe, precedentemente disturbata da molteplici cambi di insegnanti), egli narra d'aver atteso, lavorando "con tenacia ed entusiasmo", l'arrivo di un successo che in altre situazioni "era tardato per mesi e mesi ma non era mai mancato". Da ciò una amara considerazione: questo esito "non ci fu", ma restò anche una forte presa d'atto a continuare la strada intrapresa: "Che la comunità si formi o resti una speranza, le mie note documenteranno l'alternarsi di delusioni e successi, che segnano il cammino di ogni classe, col proposito di non lasciare cadere nessuna occasione affinché, alla fine, nessuna ombra resti sulla mia coscienza"<sup>17</sup>.

## *2. Il percorso di trasformazione della scuola in Italia negli ultimi decenni del Novecento*

Questi pochi cenni riportati nelle pagine precedenti esprimono solo in parte il valore delle intuizioni e realizzazioni professionali di Lodi agite nella scuola primaria degli anni '50 e '60 in cui egli operò; una scuola disponibile ad intense e localizzate esperienze di rinnovamento, ma non sempre favorevole alla loro generalizzazione. Tuttavia, in un commento del 1955, Lodi sembra vivere una situazione positiva: "Ora non mi sento più solo: i colleghi discutono fraternamente e collaborano, il Comune ci aiuta e, attraverso Cooperazione Educativa, sento vicini, con le loro esperienze e le loro critiche tutti gli amici del movimento"<sup>18</sup>.

Il rapporto con altri insegnanti e soprattutto la sintonia con le idee e le pratiche del Movimento di Cooperazione Educativa fu molto importante per Lodi, a partire dalla prima conoscenza dell'opera di Freinet, rievocata in termini quasi favolistici dallo stesso maestro: "Sapevamo che in Francia dopo la seconda guerra mondiale c'era stato un maestro" che aveva rifiutato onorificenze "per andare a fare scuola" e che "si chiamava Freinet". "Noi abbiamo capito, studiando i suoi giornalini" che "la felicità del bambino era nello scoprire cose nuove"<sup>19</sup>. Pio-

<sup>17</sup> M. Lodi, *Formazione delle leggi*, in *C'è speranza se questo accade a Vho*, cit., pp. 142-143.

<sup>18</sup> M. Lodi, *Scopriamo «Cooperazione Educativa»*, in *C'è speranza se questo accade a Vho*, cit., p. 49.

<sup>19</sup> Cfr. Mario Lodi racconta: *fare scuola*, video intervista, Drizzona 3 febbraio 2011, cit., minuti 2-3.

nieristici anche i primi incontri con il Movimento: “Un giorno un mio amico mi disse che a San Marino si riunivano alcuni maestri un poco strani, così ci andammo per quattro giorni ... e attraverso questo gruppo, in pochi anni, è iniziata la conoscenza del mondo del bambino”<sup>20</sup>. Una situazione che può stupire chi, al giorno d’oggi, per via informatica può facilmente scambiare con altri studiosi o insegnanti progetti e realizzazioni nell’intero mondo.

Un altro grande innovatore delle pratiche educative nella scuola italiana, Gianni Rodari, rende di lui e delle sue attività educative e didattiche uno splendido ritratto: “Il maestro è lì per tener viva la vita: per aiutarla a incanalarsi nelle direzioni più utili, per salvarla dalle dispersioni, per arricchirne il senso, per stimolarne il moto. Non ci sono momenti morti, la noia è bandita. Nessuna curiosità è soffocata. Dalla ‘distrazione’ di un bambino, o da una domanda buttata là quasi per caso, può nascere una fervida attività di settimane e di mesi. Tutte cose documentate, pagina per pagina, nel diario del maestro Lodi”<sup>21</sup>.

Questo desiderio di riportare la vita, nella sua realtà, nei suoi affetti e nei suoi drammi si ritrova anche nelle sue opere letterarie, create e sperimentate nelle emozioni di lettura con i suoi allievi. Una di esse in particolare assume per la sua bellezza letteraria e per le modalità di realizzazione un particolare valore e viene ricordata nei diari come “la favola vera di Cipì”, casualmente ispirata durante una attività di classe da un gatto che “procedeva cautamente sui tetti fissando una preda”. Supportata da emozioni appartenenti alla vita normale dei bimbi, in altri successivi momenti, nasce allora “la semplice storia del passero che lotta per il cibo, per i figli, che s’istruisce a suo modo per difendersi dagli agguati del gatto e dall’incantesimo degli occhi della civetta”. L’argomento continua a svilupparsi e lo stesso Lodi “entra nel gioco della fantasia” con i ragazzi, assimilando il loro “mondo fantastico e

<sup>20</sup> Cfr. la narrazione di Anna D’Auria, in *Mario Lodi e il Movimento di Cooperazione educativa MCE*, in <https://www.youtube.com/watch?v=d1aEl3NTBck> (ultima consultazione in data 11 febbraio 2022, minuti 8-10. (Quercioli, Ciari, Tamagnini, Pettini, Bigiaretti sono gli altri insegnanti ricordati); (il Webinar è del 2021).

<sup>21</sup> G. Rodari, *Un maestro e i suoi scolari. L’esperienza didattica di Mario Lodi*, articolo pubblicato su “Libri” in “Paese Sera”, 25 ottobre 1963, in [https://www.casa-delleartiedelgioco.it/wp-content/uploads/Un-maestro-e-i-suoi-scolari-di-Gianni-Rodari\\_Libri-Paese-Sera\\_25-Ottobre1963-1-1.pdf](https://www.casa-delleartiedelgioco.it/wp-content/uploads/Un-maestro-e-i-suoi-scolari-di-Gianni-Rodari_Libri-Paese-Sera_25-Ottobre1963-1-1.pdf) (ultima consultazione in data 19 gennaio 2022).

poetico”, ascoltandone consigli e pareri e concludendo il testo “cucendo insieme gli spunti migliori”<sup>22</sup>.

Si tratta di un procedere davvero capace di assicurare una particolare spontaneità alla narrazione e che si fondava su questa fondamentale considerazione, condivisa con altri docenti del Movimento di Cooperazione Educativa: “Il principio” che appare come una “condizione prima per una non illusoria attivizzazione della scuola è quello di stabilire un contatto diretto e permanente con il mondo del bambino”<sup>23</sup>.

Accanto a ciò, nel ricco narrare delle giornate scolastiche, emerge anche l’approccio esperienziale alle scienze della natura (“quando c’è da lavorar con le mani, acqua e terra i ragazzi sono felici”<sup>24</sup>) oppure la riflessione storica nata dalle rievocazioni pubbliche della prima guerra mondiale, effettuata prendendo in esame ogni tipo di documento orale, scritto o fotografico disponibile: “I ragazzi interrogano i familiari più anziani che possono dare testimonianze attendibili, io mi impegno a reperire documenti scritti da leggere poi insieme”<sup>25</sup>.

In ambito MCE (e non solo), di queste esperienze educative e didattiche e del suo metodo ideato “per far crescere i bambini delle elementari e farli diventare cittadini consapevoli e maturi” si parla anche anni dopo in termini assai elogiativi, ricordando come l’espressività degli alunni venga in questo modo immediatamente valorizzata: “I bambini arrivano in classe con un sapere: esplorando il mondo hanno imparato a osservare, a parlare e sviluppato spontaneamente un’enorme mole di conoscenze. Da lì bisogna partire, cominciando a non ignorare le cose...”. Partendo da questa visione Lodi costruisce la comunità scolastica: “Quando l’io diventa noi, i cittadini dell’aula hanno bisogno di darsi delle norme condivise, perché senza regnano caos e prevaricazione: discutere insieme le regole, darsene democraticamente, significa accettarle”<sup>26</sup>. Si tratta peraltro di una impostazione

<sup>22</sup> M. Lodi, *Come è nata la favola vera di Cipì*, in *C’è speranza se questo accade a Vho*, cit., pp. 135-141.

<sup>23</sup> M. Lodi, *Scopriamo «Cooperazione Educativa»*, in *C’è speranza se questo accade a Vho*, cit., p. 42 (nota 1).

<sup>24</sup> M. Lodi, *Domande alla natura*, in M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un’esperienza didattica*, cit., p. 201. In narrazione estesa a varie esperienze d’osservazione, *ivi*, pp. 202-208.

<sup>25</sup> M. Lodi, *Riscriviamo il libro di storia*, in M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un’esperienza didattica*, cit., p. 402. In narrazione estesa ad altri avvenimenti, poi didatticamente trasformati in eventi teatrali (*ivi*, pp. 403-428).

<sup>26</sup> E. Chiari, *La classe del maestro. Un ritratto di Mario Lodi*, in “Cooperazione Educativa”, <http://www.mce-fimem.it/segreteria/chi-siamo/mario-lodi/> (ultima consul-

didattica ricordata nel tempo anche come conflittuale nei confronti di molteplici altri colleghi e delle autorità scolastiche, ma già, fin dall'inizio, per Lodi si trattava di “trasformare la scuola in una piccola società di uguali” attraverso l'operare di “un cantiere di educatori”<sup>27</sup>.

Sembra echeggiare l'eco, in queste parole di Lodi, di quanto altrove argomentava Dewey, per il quale “in una società democratica ogni soggetto è stimolato e fornito degli strumenti consoni per esprimere le sue capacità potenziali” e di conseguenza l'educazione deve favorire nei giovani “le capacità espressive e l'abitudine a contemperarle con le necessità dell'ambiente naturale e sociale in cui vivono”<sup>28</sup>.

Nello scorrere degli anni l'esperienza scolastica di Lodi attraversa poi il turbine del '68 (anche attraverso la pubblicazione de *Il Paese sbagliato*) e sembra infine acquisire punti di condivisione con l'ufficialità nella misura in cui i programmi scolastici del 1985 mostravano di fatto profili educativi e didattici simili a quelli da Lodi finora praticati, come egli stesso ricorda: “Il bambino è dunque considerato il protagonista della scuola”<sup>29</sup>.

Tuttavia, in una sua lettera del 1995 dedicata ai Giovani maestri, accanto a considerazioni proattive rispetto all'insieme delle sue esperienze di vita della classe e di rapporti fra docenti e bambini, si ritrovano anche numerose considerazioni critiche rispetto al nuovo meccanismo organizzativo sopravvenuto (il Modulo), che comportava la presenza di norma di tre insegnanti per classe con una suddivisione delle aree disciplinari. “Possiamo dire”, così egli si esprime sulla scuola degli anni '80 e '90, che “per esigenze organizzative si tiene

tazione in data 20 gennaio 2022). Importante sottolineare come queste parole fossero riprese da un articolo apparso su *Famiglia Cristiana* n. 47 del 23 novembre 2008.

<sup>27</sup> M. Lodi, *Presentazione*, in M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, cit., p. VI.

<sup>28</sup> L. Bellatalla (a cura di), *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2016, p. 31.

<sup>29</sup> M. Lodi, *Lettera aperta ai giovani maestri*, in M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, cit., p. XI. Lodi così commenta la nuova normativa: “Riguardo al bambino si afferma che ‘il fanciullo, quando inizia la sua esperienza scolastica, ha già accumulato un patrimonio di valori e di esperienze relative a comportamenti familiari, civici, religiosi, morali e sociali’, quindi ‘la scuola realizza il suo compito specifico di alfabetizzazione culturale partendo dall'orizzonte di esperienze e di interessi del fanciullo per renderlo consapevole del suo rapporto con un sempre più vasto tessuto di relazioni e di scambi’ e ‘promuove l'acquisizione di tutti i fondamentali tipi di linguaggio ... in un clima positivo ... ’” (*Ibidem*). Lodi rileva e mostra di condividere l'asserzione normativa che tali siano le condizioni necessarie perché ogni alunno riesca a vivere la scuola come ambiente educativo e di apprendimento.

conto di tutto ma non del bambino”, comunque concludendo, per non deludere i giovani maestri intenzionati ad entrare nelle scuole, che “il quadro” in fondo fosse divenuto certamente “problematico” pure restando anche “interessante”<sup>30</sup>.

In queste particolari parole sembra emergere una chiara insofferenza ad una idea di secondarizzazione organizzativa e didattica della scuola primaria, quasi se ne temesse un apporto negativamente condizionante verso la libera espressione dei bambini, come se la cultura che viene appresa per comunicazione culturale e didattica dell’insegnante fosse di sua natura un ostacolo alla cultura personale che nasce attraverso la scoperta e l’intuizione degli alunni stessi. In effetti Lodi aggiunge: “Molti docenti avvertono questa situazione paradossale, vorrebbero ritrovare il bambino vero, intero, curioso e felice, ma nel labirinto delle discipline non sanno come e dove incontrarsi”. Con queste parole Lodi metteva in luce anche una forte problematica a carico dei percorsi formativi e professionalizzanti dei docenti, quando ricordava che nella sua contestuale situazione l’aggiornamento dei docenti veniva orientato al piano “esclusivamente culturale e non metodologico” ed il tirocinio non era “mai progettazione e pratica”<sup>31</sup>. Questa limitazione nel percorso professionalizzante dei futuri docenti veniva considerata di forte ostacolo alla sua visione scolastica dato che era comunque necessario avere la possibilità di poter “utilizzare le competenze specifiche dei singoli insegnanti in progetti integrati”<sup>32</sup>.

Gli anni ’70 e ’80 videro comunque lo sviluppo di una nuova visione educativa della scuola di base verso un’idea di sistema formativo esteso in cui all’acquisizione di un rapporto dialettico con i ragazzi si accompagnò l’idea della scuola come perno di un sistema formativo integrato con le risorse presenti nei territori, anche con acquisizioni legislative e normative di valore<sup>33</sup>. Il percorso di rinnovamento della scuola aveva assunto consistenti e ben precise caratteristiche ed in quest’ambito un effetto trainante sulle decisioni politiche si sviluppò anche attraverso la realizzazione e la diffusione di molteplici e diffuse esperienze di base. In questa situazione Mario Lodi ebbe anche modo di affrontare variamente tanto aspetti esperienziali quanto aspetti di

<sup>30</sup> *Ivi*, pp. XIV, XV, XVIII.

<sup>31</sup> *Ivi*, p. XIV.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. XV.

<sup>33</sup> Possiamo ricordare i “Decreti Delegati” del 1974, la “Legge 517” del 1977 ed infine i “Programmi didattici della scuola primaria” del 1985.

carattere teorico in varie pubblicazioni<sup>34</sup>.

La ventata trasformatrice quindi non impegnò solamente Mario Lodi, ma si mosse anche attraverso l'opera di altri numerosi educatori, dalla spiccata singola personalità, quale Don Milani (con cui Lodi ebbe modo di collaborare nell'ambito della elaborazione di *Lettera a una professoressa*), oppure per il tramite dell'associarsi di molteplici insegnanti in movimenti di collaborazione scolastica, quali il Movimento di Cooperazione Educativa, oppure ancora quando l'attenzione ad un rinnovamento scolastico si estese per effetto della conoscenza di particolari esperienze in programmi televisivi di grande diffusione<sup>35</sup>.

Ebbe infatti notevole successo d'interesse pubblico il *Diario di un maestro*, uno sceneggiato che nelle sue puntate si era fatto portavoce delle molteplici "esperienze italiane di rinnovamento della didattica", evidenziando in ciò quattro specifici aspetti, quali "il forte legame fra scuola e vita", il "concetto di collaborazione" nelle classi e nell'ambiente sociale, la necessità di considerare "il maestro prima di tutto come educatore che stimola la crescita dei suoi ragazzi integrandosi nella comunità da loro formata" ed infine l'utilizzo di particolari tecniche didattiche capaci di "stimolare l'interesse dei bambini" e di permettere loro di "esprimersi": quali "il testo libero", la "tipografia", la "creazione di un giornalino", le "espressioni grafico-figurative"<sup>36</sup>.

Anche l'operare particolare di Mario Lodi ebbe notevole diffusione pubblica, in particolare nell'ambito di una inchiesta-sceneggiato televisiva, *Quando la scuola cambia*, rappresentativa di nuove situazioni scolastiche. Una puntata di questa trasmissione fu infatti specificatamente dedicata all'esperienza scolastica di Mario Lodi a Vho di Pia-

<sup>34</sup> Da questo punto di vista molto interessante risulta la consultazione on-line di alcuni materiali messi a disposizione degli studiosi dalla casa editrice Giunti; si tratta della riproposizione di alcuni articoli di difficile reperibilità (già pubblicati su riviste di questa casa editrice), della riproduzione di alcuni interventi in una rubrica (Il giornalino di Mario Lodi), da lui curata negli anni '60 e '70 su "La vita scolastica", di un numero speciale della stessa rivista ed infine di vari video attinenti all'opera ed alle idee di Lodi. Cfr. *Cento anni di Mario Lodi*, in <https://www.giuntiscuola.it/cento-anni-di-mario-lodi> (ultima consultazione in data 7 febbraio 2022).

<sup>35</sup> A. Debè, *Costruire la memoria: la scuola italiana degli anni Settanta nello sceneggiato televisivo Diario di un maestro*, in P. Alfieri (a cura di), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*, Roma, Armando, 2019, p. 84.

<sup>36</sup> A. Debè, *Costruire la memoria: la scuola italiana degli anni Settanta nello sceneggiato televisivo Diario di un maestro*, cit., pp. 90-95. Appare evidente il forte richiamo alle proposte di Celestin Freinet.

dena<sup>37</sup>. In merito lo stesso Lodi apprezzò l'insieme dell'iniziativa, rivolta a più esperienze, che, a suo dire, ebbe modo di far capire a chi “genitore o maestro, porta dentro il modello della scuola autoritaria che ha vissuto e che l'ha formato”, il fatto che possa esistere anche “un modo diverso di vivere la scuola”, ovvero “Una scuola senza maestro che ‘comanda’ e ragazzi che devono ubbidire, senza libri di testo uguali per tutti, senza lezioni da imparare e da ripetere, senza voti e quindi senza bocciati”<sup>38</sup>.

Lo svilupparsi propositivo ed operativo delle attività di Mario Lodi, in cui l'insieme delle impostazioni educative e didattiche si accompagnava alla sinergia con movimenti educativi organizzati ai fini di un rinnovamento scolastico e con una ampia diffusione della conoscenza delle sue attività, ha quindi reso negli anni la sua presenza nel dibattito educativo assai significativa. In quest'ambito appare molto interessante rilevare come nel 1989, ricevuto il Premio Internazionale LEGO per il Giornale dei Bambini, “periodico da lui diretto, interamente scritto ed illustrato dai bambini”, egli utilizzasse le risorse ottenute per realizzare con amici e collaboratori un ‘Centro’ di studi e ricerche sui problemi dell'età evolutiva, sui processi di conoscenza e sulla cultura del bambino<sup>39</sup>.

A questa struttura, *Casa delle Arti e del Gioco*, fanno capo in quest'anno 2022 (nel quadro del Centenario della nascita di Lodi: “Un anno speciale per un maestro speciale”<sup>40</sup>), numerose distinte iniziative sul lascito ideale e fattuale di questo importante educatore, anche in

<sup>37</sup> “Nella primavera del 1979 andarono in onda sui canali Rai le quattro puntate dell'inchiesta televisiva *Quando la scuola cambia* ... in cui De Seta presentava altrettante esperienze didattiche innovative e di successo in Italia, partendo da quella che Mario Lodi stava sperimentando a Vho di Piadena” (A. Debè, *Costruire la memoria: la scuola italiana degli anni Settanta nello sceneggiato televisivo Diario di un maestro*, cit., p. 96).

<sup>38</sup> A. Debè, *Costruire la memoria: la scuola italiana degli anni Settanta nello sceneggiato televisivo Diario di un maestro*, cit. p. 97. L'autrice fa riferimento ad una narrazione del maestro, in M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., pp. 90-93.

<sup>39</sup> Questa iniziativa, sotto forma di *Casa delle Arti e del Gioco*, agisce ancora come Associazione Culturale, con laboratori per bambini ed adulti, proposte di formazione, mostre didattiche, seminari ed incontri sulla scia delle idee e proposte sviluppate da Mario Lodi. Cfr. <http://www.casadelleartiedelgioco.it>.

<sup>40</sup> In modo specifico emergono tre quadri organizzativi: “*Il maestro Mario Lodi, le sue opere ed i suoi insegnamenti*”, “*Nel 2022 festeggiamo il centenario della nascita di Mario Lodi*” e “*Spazio Lodi, 100 anni di pedagogia rivoluzionaria*”, in <https://www.casadelleartiedelgioco.it/associazione/> (ultima consultazione in data 30 gennaio 2022).

raccordo con significative personalità ancora attive nel campo della Scienza dell'educazione, con il Movimento di Cooperazione Educativa o con l'Indire. La programmazione di questo centenario prevede quindi iniziative internazionali, giornate di studio, pubblicazioni e valorizzazione di documentazioni (anche in video), conservate presso la Casa delle Arti e del Gioco, incontri con insegnanti, a partire dalle scuole ancora sensibili alle proposte di Mario Lodi ed altre molteplici attività ancora. In particolare, due iniziative all'inizio dell'anno celebrativo si sono prestate a vivacizzare il ricordo dell'opera educativa di questo maestro. La prima dedicata a far parlare di lui e dei suoi libri i bambini interpreti di varie e molteplici attività di classe, la seconda rivolta a valorizzare le testimonianze di studiosi ed educatori che ancora apprezzano la sua opera<sup>41</sup>.

### 3. *Mario Lodi, oggi e nel futuro democratico della scuola di domani*

Il senso generale dell'insieme delle concettualizzazioni, dei richiami ad esperienze educative pratiche ma altamente significative realizzate da Lodi ed il valore dei ricordi di chi lo conobbe ci porta ora a valutare su quali direzioni il suo pensiero ed il suo operare possano ancora avere significato ed indirizzare coloro che oggi e nell'immediato futuro ancora si occupano e si occuperanno di educazione<sup>42</sup>. L'abbrivio di questo approfondimento del suo pensiero può certamente iniziare da uno scritto contestativo, che presuppone la scuola del suo tempo come condizionante ed oppressiva e che s'illumina pensandola al suo contrario: "Scuola come liberazione". In questo breve ma denso saggio Lodi individua le condizioni e le tappe di una migliorativa trasformazione concettuale ed operativa della scuola: realizzare insieme una comunità, accantonare l'individualismo e liberare le capacità dei ragazzi, superando in ciò la didattica tradizionale, funzionale ad una società conservatrice. Il rapporto scuola-società è un passaggio centrale nel pensiero di Mario Lodi rivolto a determinare una sua articolata proposta di educazione democratica.

<sup>41</sup> Cfr. *Buon Compleanno Maestro! Giornata inaugurale delle celebrazioni del centenario di Mario Lodi, 17 febbraio 2022*, in <https://www.centenariomariolodi.it/buon-compleanno-maestro-giornata-inaugurale-delle-celebrazioni-del-centenario-di-mario-lodi/> (ultima consultazione, in diretta, in data 17 febbraio 2022)

<sup>42</sup> Per approfondire questo campo riflessivo e propositivo di Lodi possiamo fare incisivo riferimento a M. Lodi, *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*, cit.

Egli propone infatti di predisporre “una nuova organizzazione della scuola”, la quale non dovrebbe più realizzarsi “secondo i soliti programmi fondati sulle materie di studio” e “stabiliti dall’insegnante”, bensì fondarsi sugli “argomenti che i bambini portano in classe e che si riferiscono alla vita familiare e sociale”. Si tratta di una direzione di lavoro educativo particolare di cui Lodi immaginava resistenze e problematicità, dato che “da questi argomenti non possono non nascere dei problemi”<sup>43</sup>. Non a caso il presupposto politico-sociale e l’auspicata finalizzazione di questa trasformazione educativa si inquadravano in un percorso di “edificazione di una società nuova”, che in realtà non si sviluppò pienamente nelle dimensioni desiderate<sup>44</sup>. Appaiono in queste riflessioni di Lodi due ambiti collegati e talora sovrapposti, la vita della comunità scolastica e la vita della comunità socio-politica generale, visti tanto nell’ambiente di prossimità della scuola, quanto in quello politico più generale ed è in questo intersecarsi di vari e distinti piani concettuali, culturali ed educativi che la proposta di Lodi va compresa ed approfondita. La sua aspirazione a fare in modo che nella scuola si sviluppassero al massimo le espressività e le capacità di creare ed apprezzare la cultura dei bambini in sostanza riproponeva una istanza da molto tempo presente nella miglior scienza dell’educazione<sup>45</sup>. A questa istanza educativa Lodi cercò di corrispondere con la proposizione di una gamma di atteggiamenti e strumenti didattici assai articolata, pregevole ed anche affascinante nella misura in cui intendeva fare perno sulle motivazioni e capacità dei ragazzi.

<sup>43</sup> M. Lodi, *Scuola come liberazione*, in M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., p. 48. Il contributo risulta pubblicato nel 1971, *ivi*, *Note ai testi*, p. 255.

<sup>44</sup> Così si scrive: “Tutto questo lavoro (che ha aspetti diversi: scientifici e matematici, geografici e storici e linguistici, ecc.)”, è stato realizzato “in questi anni partendo, come ho detto, dalla motivazione politica, dall’impegno per la edificazione di una società nuova, che nella scuola si prefigurava fondata sui principi che prima ho detto”. Così si continua: “Purtroppo, mentre noi portavamo avanti questo impegno nella scuola, la società italiana è rimasta tale e quale, le speranze di rinnovamento sono andate deluse e tutti i problemi sociali e politici di fondo sono stati accantonati” (M. Lodi, *Scuola come liberazione*, in M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., pp. 49-50).

<sup>45</sup> Ricordiamo a questo proposito la proposta di Claparède sulla “Scuola su misura”, intesa a creare per gli alunni “un ambiente favorevole” capace di permettere “a ciascuno di dare il massimo e di far sbocciare la sua personalità” (A. Luppi, “La scuola su misura” di Edouard Claparède. *Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018, p. 209).

In questo programma di lavoro possiamo leggere alcuni elementi portanti: l'idea della valorizzazione delle soggettività e delle esperienze dei bambini, didatticamente fondata sull'uso del testo libero inteso come valorizzazione dell'espressività degli alunni, la considerazione della ricerca quale abito culturale ("tecnica fondamentale per la formazione della mentalità critica"<sup>46</sup>) ed infine lo sviluppo della dimensione comunitaria delle attività formative. Questo conduceva infine al lavoro di gruppo e soprattutto alla diffusione e valorizzazione delle proprie idee tramite la realizzazione dei giornalini di classe (anche in corrispondenza con altre scuole), oppure all'espressione dei propri sentimenti e ragionamenti nella creazione di storie, fantastiche ma emotivamente vere nell'esperienza degli alunni, oppure ancora in produzioni pittoriche.

Questi aspetti portarono Lodi ad esprimere parole forti sulla scuola elementare del suo tempo, "di tipo tradizionale, dove si esercita in primo luogo la memoria, e dove ciò che si impara è accuratamente prefissato da programmi che escludono la realtà ambientale nella sua globalità dinamica". Tutto ciò, a suo parere, non accadeva a caso, ma era intrinseco ad una scuola espressione di una società classista "fondata sul profitto e quindi sulle disuguaglianze sociali" che non intendeva mettere in discussione questi suoi aspetti<sup>47</sup>.

Questa scuola tradizionale ed autoritaria, così analizzata "prendendo in esame "ogni suo aspetto", "ogni particolare" e "tutti gli strumenti da essa utilizzati per formare l'individuo che alla società capitalista occorreva", puntava sostanzialmente a formare un individuo che "si sottomette facilmente, senza capacità critica, prima nella scuola all'insegnante e più tardi al padrone della fabbrica o al dirigente", ovvero a qualsiasi "capo" avesse trovato sopra di lui. Di conseguenza la sua valutazione della società e della scuola a lui coeva lo portava a narrare il suo sentirsi, con altri educatori, impegnato "politicamente per creare una società nuova, fondata sulla collaborazione e sulla soli-

<sup>46</sup> M. Lodi, *Scuola come liberazione*, in M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., p. 48.

<sup>47</sup> "Quando a scuola vengono portati e discussi e sviscerati i problemi del nostro tempo, il bambino comincia a prendere coscienza del mondo in cui vive e ad agire di conseguenza, a operare delle scelte, perché la ricerca non è fatta per fotografare la realtà, ma per rilevare le contraddizioni dell'ambiente sociale e ricercare con quali strumenti gli uomini possono superarle" (M. Lodi, *Scuola come liberazione*, in M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., p. 49).

darietà degli uomini, invece che sulla competizione e sul profitto”<sup>48</sup>. Questa sua ispirazione aprì spazi all'accusa, rivolta anche al Movimento di Cooperazione Educativa, di agire in condizione di “plagio” degli alunni<sup>49</sup>.

La lettura di questa serie di assunti concettuali ed educativi di Lodi apre, in visione storicizzante, alcuni interrogativi. In un quadro concettuale di teoria della scuola noi possiamo certamente pensare che essa abbia “iuxta propria principia” l'autonomia e la libertà di svolgere il suo compito riflessivo, educativo e propositivo non tanto e non solo riflettendo sull'esistente, su cui deve avere il diritto e la possibilità di criticare, ma anche prospettando idee e valori in un quadro di futuro, compresa un'idea d'utopia, così agendo “un costante stimolo a poter pensare e perseguire mondi diversi e migliori di quelli esistenti”<sup>50</sup>. In questo quadro Lodi legittimamente immaginava quindi un “tipo nuovo di uomo, non arrivista, non individualista, non egoista: l'uomo sociale”; certamente un eccelso impegno, che tuttavia veniva infine veicolato in una idea, sostanzialmente indirizzata, di “società socialista”<sup>51</sup>. Questa assimilazione in realtà portava con sé una forte e critica problematicità, storica e concettuale al momento stesso. In quegli anni, infatti, una visione del socialismo realizzato non poteva più svilupparsi solo come una palingenesi sognante ma ormai rappresentava una dura e conflittuale realtà e soprattutto la scuola, qualora messa in campo per prefigurare soluzioni di fattualità storica, finiva per modificare quel suo essenziale ed intrinseco aspetto rivolto ad agire nel quadro concettuale ed operativo dell'immaginare continuamente e sistematicamente un aperto e miglior futuro<sup>52</sup>.

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 45.

<sup>49</sup> Una articolata risposta di Lodi a queste accuse si ritrova nei capitoletti *Il plagio* e *Metodo scientifico e scelte ideologiche* in M. Lodi, *Tavola rotonda MCE a Torino*, in M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., pp. 32-40.

<sup>50</sup> G. Genovesi, *Utopia*, in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit., p. 479. “Si tratta di “una perenne sfida al dato di fatto” per guardare cioè “al futuro” come appunto compete all'educazione “nella piena fiducia sulle capacità dell'uomo di trasformare in meglio il presente” (*ivi*, p. 481).

<sup>51</sup> Lodi aggiunge: “È bene che si dicano le cose con schiettezza e sincerità. L'impegno sul piano scolastico è venuto a maturarsi perché precedentemente c'era un impegno sul piano politico” (M. Lodi, *Scuola come liberazione*, in M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., pp. 44-45).

<sup>52</sup> Dal punto di vista concettuale si può infatti ritenere che “la scuola, grazie all'instaurazione del cerchio magico del gioco intellettuale” debba mirare “a decantare la conoscenza ‘spontanea’, legata all'*hinc et nunc*”, superando una “esigenza di

In questo contesto, rientrando nella situazione fattuale del nostro paese, possiamo rilevare alcuni particolari aspetti critici dell'operare e del proporre di Lodi, comprensibili se collocati nello specifico dell'atmosfera politico-culturale degli anni settanta del secolo scorso, ove egli ebbe a scrivere che “non avrebbe avuto senso una scuola fondata sul principio della gestione diretta, se tali principi non fossero stati estesi sul piano sociale e politico”<sup>53</sup>. La sua esperienza di maestro e cittadino si era dunque rivolta anche al contesto territoriale, dato che per lui “il bambino a scuola impara a parlare perché la lingua è strumento di comunicazione e difesa”, mentre l'uomo comune in assemblea “impara a ragionare, a usare la lingua per risolvere i problemi della sua comunità, a dare il meglio di sé per tutti gli altri”<sup>54</sup>.

“Naturale” di conseguenza per gli educatori ed in particolare per Lodi estendere queste esperienze nell'ambito “del paese o del quartiere in cui si vive”<sup>55</sup>. In quest'ambito concettuale e prassico si originò di conseguenza, anche con la partecipazione di Lodi, nella particolare situazione politica ed amministrativa degli anni '70, una situazione di amministrazione comunale realizzata tramite una esperienza di “gestione diretta col metodo assembleare”, dedicata a discutere tutti i problemi della comunità, “sia quelli che riguardano l'amministrazione comunale, sia quelli che riguardano la condizione degli operai nelle fabbriche o dei ragazzi nella scuola”. Questo accadde nel paese di residenza di Lodi (“*isola felice* nel contesto autoritario della nostra società repressiva”), per cui egli scrive infine che gli amministratori avessero accettato l'esperienza di educare loro stessi e il popolo “alla gestione sociale della cosa pubblica”<sup>56</sup>.

In merito a ciò assai interessante e completa appare la conferma, in altro organico scritto, di questa sua ispirazione rinnovatrice laddove

soluzioni immediate e, pertanto, utilitaristiche” al fine di “tendere al generale e all'universale” (G. Genovesi, *Scuola*, in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit., p. 396).

<sup>53</sup> M. Lodi, *Scuola come liberazione*, in M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., pp. 50-51. Va inoltre considerato che in quegli anni (1971) già appaiono in Lodi momenti di riflessione critica sull'efficacia di un rinnovamento sociale basato solamente sulla trasformazione scuola, mentre la società rimane “tale e quale”. Egli, infatti, considera “andate deluse” le speranze di rinnovamento della società italiana, mentre “gli educatori che avevano rinnovato la loro scuola si sono trovati a realizzare ‘isole felici’ senza sbocco” (*Ivi*, M. Lodi, pp. 49-50).

<sup>54</sup> *Ivi*, pp. 52-53.

<sup>55</sup> *Ivi*, p. 50.

<sup>56</sup> *Ivi*, pp. 51-52. Per il regolamento di una ‘Assemblea popolare’ (*ivi*, p. 40-41).

egli dichiara che “tanti uomini liberi insieme possono diventare una forza invincibile capace di cambiare il piccolo mondo dove vivono e l’intera società” purché si riesca a “liberare il bambino” spezzando così “dentro di noi anche le altre catene”<sup>57</sup>. Così egli continua: “Chi vuole eliminare le disuguaglianze è invece per l’uomo sociale che antepone l’interesse della comunità a quello individuale”<sup>58</sup>.

Tuttavia, l’aspetto problematico di queste nobili speranze si rileva storicamente nel passaggio dai comportamenti sociali delle piccole comunità alle strutturazioni politiche delle grandi società organizzate. Non a caso Lodi ebbe acuta percezione dello stridere nella realizzazione storica di queste istanze allorché, a proposito della sua partecipazione ad un Convegno Internazionale Italo-Sovietico sui problemi dell’educazione tenuto ad Alma Ata nel 1976, egli ebbe a rilevare ed esprimere una assai critica visione sulla scuola sovietica, “tradizionale nel senso più serio del termine” ed ancora legata alla lezione, ai libri di testo, ai voti ed a tutti quegli “strumenti che servono per la trasmissione di contenuti prefissati” ed infine realizzata in base ad “una dottrina costituita” che si sovrapponeva “alla ricerca ed al dibattito”. La scuola desiderata dal “movimento democratico italiano”, invece, era anch’essa “scientifica, laica ed efficiente” ma andava realizzata dando “ampio spazio alla iniziativa, alla ricerca, alla creatività, alla partecipazione dei ragazzi e della base attiva della popolazione”<sup>59</sup>.

Gli assi educativi centrali per Lodi, da perseguire nella libera espressione dei bambini e della loro esperienza, restavano quindi “la pace e la libertà”, vissuti nell’incrociarsi delle diverse visioni ideali poste a supporto della Costituzione Italiana e posti a concorrere nella scuola alla formazione degli alunni: “Gli scolari debbono imparare ad essere cittadini”<sup>60</sup>. In questo contesto tanto esemplari, quanto problematiche ap-

<sup>57</sup> M. Lodi, *il bambino, la famiglia, la scuola, la società*, in M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., p. 204. (Il testo è del 1976; riprende la relazione tenuta al Convegno di Alma-Ata, *ivi*, *Nota ai testi*, p. 258).

<sup>58</sup> *Ivi*, p. 207.

<sup>59</sup> Con queste parole Lodi si richiama anche ai giudizi di un altro studioso italiano, Giorgio Bini: M. Lodi, *L’istruzione di base in URSS: una riforma che fa discutere*, in M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., p. 183. Tuttavia, potremmo anche considerare fiduciosamente giustificazionista l’ultima considerazione di questo contributo: “Il Convegno di Alma Ata è stato quindi anche un’occasione di penetrare nella complessa realtà della scuola sovietica per comprenderne il travaglio teorico che sta preparando il suo rinnovamento” (*ivi*, p. 187).

<sup>60</sup> *Il maestro Mario Lodi intervistato da Andrea Canevaro* (intervista del 2010), in [https://www.youtube.com/watch?v=DD\\_n9-EKMTE](https://www.youtube.com/watch?v=DD_n9-EKMTE) (ultima consultazione in data 8

paiono tuttavia le espressioni delle sue convinzioni, quando si afferma che “il bambino non è proprietà dei genitori, né della scuola né dello Stato ... ha diritto alla felicità ... l'uomo libero non è proprietà di nessuno e non possiede nessuno” e contemporaneamente si dichiara che, all'interno dei principi costituzionali, “il fine è la graduale edificazione della società socialista, in cui libertà individuale e partecipazione sociale sono aspetti complementari della democrazia popolare”<sup>61</sup>.

In questa dimensione possono allora essere lette, passo dopo passo, le annotazioni critiche riferite agli specifici aspetti tecnico-organizzativi della scuola, così come gestita nei lontani anni '70, espresse con un confronto fra le soluzioni organizzative e didattiche della scuola autoritaria, che egli dichiara strutturata “contro il bambino” e le soluzioni alternative fondate su “una concezione diversa che si può avere del bambino, dell'uomo, dell'educazione”<sup>62</sup>.

Si tratta di una numerosa ed articolata esposizione di micro e macro valutazioni e di proposizioni poste fra l'allora presente e l'immediato futuro desiderabile che ancora più a fondo documentano l'incisività delle sue idee ed il valore del suo orientamento educativo complessivo, così brillantemente riassunto nelle parole che seguono: “Dare al bambino la possibilità di decondizionarsi positivamente in senso creativo, critico e sociale; fargli prendere consapevolezza della sua storia, delle sue capacità e dei suoi limiti scoprendo la diversità delle culture personali; aiutarlo a realizzarsi rispettando il suo processo evolutivo, stimolando le sue migliori capacità e attitudini, unificando lavoro manuale ed intellettuale in un ambiente non staccato dalla vita; soddisfare le sue esigenze sociali costruendo e vivendo a scuola la prima comunità autogestita in forma cooperativa; usare il metodo scientifico dell'analisi della realtà (il bambino, la famiglia, la scuola, il quartiere, la società) e intervenire sulle stesse; farlo appropriare del linguaggio e

febbraio 2022, minuti 2-5 e 17-18. Su questo argomento venne anche prodotto, con il supporto delle dichiarazioni degli alunni, anche uno specifico testo: Mario Lodi (a cura di), *Costituzione, la Legge degli Italiani. Riscritta per i bambini, per i giovani ... per tutti*, Edizioni Casa delle Arti e del Gioco-Mario Lodi, 2008. Il libro ebbe notevole successo in scuole, biblioteche, amministrazioni comunali e cittadini ed è stato variamente aggiornato negli anni seguenti; cfr. <https://www.casadelleartiedelgioco.it/costituzione-3/> (ultima consultazione in data 9 febbraio 2022).

<sup>61</sup> M. Lodi, *il bambino, la famiglia, la scuola, la società*, in M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., pp. 204, 230.

<sup>62</sup> M. Lodi, *il bambino, la famiglia, la scuola, la società*, in M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., p. 217.

di ogni altra abilità tecnica che gli permetta un inserimento senza traumi nel mondo del lavoro e nella società, sulla base di parità culturale a livello sempre più alto”<sup>63</sup>.

Queste sue affermazioni esprimono non solo una sua aspirazione didattica rivolta alla spontanea immersione dei bambini in questa dimensione sociale ma trovano corrispondenza con altre e ben motivate riflessioni culturali esposte in un documento nazionale a tesi, elaborato da studiosi per definire i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento per una educazione linguistica incentrata sulle esigenze di una società democratica. Lodi riesce brillantemente correlare, passo per passo, con ampi riferimenti al suo concreto lavoro di classe, i principi espressi nel documento nazionale degli esperti e rivolti all'intero contesto educativo<sup>64</sup>. Nel testo in cui Lodi ripropone le sue motivazioni ed attività, ben congruenti con le ricordate tesi, si leggono infine due asserzioni caratterizzanti del suo procedere: “Il punto di partenza è quindi l'accettazione della ‘cultura’ del bambino come prodotto della sua esperienza” e ciò concorre al superamento della “vecchia pedagogia linguistica ... imitativa, prescrittiva ed esclusiva” a favore di una educazione linguistica fondata sull'espressività e sulla “funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto” e della capacità di interagire con i propri interlocutori<sup>65</sup>.

Questo appare ancora un passaggio educativo e didattico assai importante, concettualmente interessante, ma da approfondire e storicizzare all'oggi. Infatti, la virtualità tecnologica, con il suo espandersi

<sup>63</sup> M. Lodi, *il bambino, la famiglia, la scuola, la società*, in M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., p. 230.

<sup>64</sup> Per la correlazione, passo per passo, cfr. M. Lodi, *I principi dell'educazione linguistica democratica e le esperienze*, in M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., pp. 179-203. Il documento degli studiosi di linguistica (sinteticamente riportato in questa nota) riguardava i seguenti aspetti: centralità del linguaggio verbale; radicamento nella vita biologica, emozionale intellettuale, sociale; pluralità e complessità delle capacità linguistiche; diritti linguistici nella Costituzione; caratteri della pedagogia linguistica tradizionale; inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale; limiti della pedagogia linguistica tradizionale; principi dell'educazione linguistica democratica; un nuovo curriculum per gli insegnanti; conclusione. Cfr. <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (ultima consultazione in data 13 febbraio 2022).

<sup>65</sup> M. Lodi, *I principi dell'educazione linguistica democratica e le esperienze*, in M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., pp. 188, 202-203. Opportuno segnalare come questa problematica sia stata recentemente riproposta in Aa.Vv., *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica* (a cura di Silvana Loiero e Edoardo Lugarini), Firenze, Franco Cesati Editore, (“Quaderni del Giscel n. 1”) 2019.

come vera e propria colonizzazione degli spazi e dei tempi anche della gioventù, si presenta ormai in modo assai diverso e condizionante e va assunta come situazione effettivamente coinvolgente pur nella sua virtualità<sup>66</sup>. In questa dimensione può ritrovare anche vitalità il rapporto con le nuove immagini (in questo caso, mutanti e parlanti) che Lodi considerava “l’altro linguaggio che i bambini conoscono quando entrano a scuola” e con il quale possono esprimere un loro rapporto con la realtà che li circonda, ovvero “le case, la siepe, la prima neve”. Un rapporto che Lodi definiva reale e non virtuale<sup>67</sup>. Da questo punto di vista, tuttavia, l’aspetto etico-culturale delle aspettative giovanili sembra essere diventato con il trascorrere degli anni assai diverso rispetto alle semplicità valoriali dei primi anni d’insegnamento di questo maestro. Infatti, nella stessa intervista, Lodi raccontava con lucidità e padronanza educativa di un suo recente incontro con i ragazzi di una terza elementare, vivaci e pronti a rispondere, da cui, alla classica domanda “da grandi cosa vi piacerebbe fare” ebbe modo di sentirsi rispondere “io, il miliardario ... così posso comperare due belle ragazze, due macchine e sono il più invidiato di tutti”<sup>68</sup>. Questa situazione (per quanto già ben lontana dalla freschezza valoriale dai tempi di Cippi), appare comunque ancora quasi ingenua a confronto dei valori etici, spesso scadenti, che emergono nell’attuale mondo della comunicazione interattiva a cui i bambini restano esposti già nei primi anni di vita, nel quadro di un progressivo cedimento delle funzioni parentali esercitate dagli adulti<sup>69</sup>. Da questo punto di vista il valore educativo che emerge dall’esperienza di Lodi resta comunque inalterato; il suo atteggiamento dialogico, di ascolto e di riflessione, agito sul piano didattico, appare anzi sostanzialmente profetico rispetto alle tendenze attuali, incentrate sull’interattività e sul parlare insieme in Agorà, sempre più presenti e diffuse nell’innovazione scolastica e didattica contemporanea, anche dal punto di vista strutturale degli edifici<sup>70</sup>.

<sup>66</sup> Estendendo il campo di queste nostre riflessioni, pensiamo a come Lodi avrebbe anche potuto interagire nelle molteplici atmosfere comunicative (culturali, sociali e sociali) dei nostri tempi. Cfr. per esemplificare la problematica, M. Prensky, *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Trento, Erikson, 2013.

<sup>67</sup> *Il maestro Mario Lodi intervistato da Andrea Canevaro*, cit., minuti 04-05.

<sup>68</sup> *Ivi*, minuti 00-02.

<sup>69</sup> Per questi aspetti, Cfr. V. Andreoli, *La famiglia digitale. Come la tecnologia ci sta cambiando*, Milano, RCS, 2021 ed E. Marese, *Adolescenza e dintorni. Il valore dell’adultità. Il senso dell’educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

<sup>70</sup> Cfr. *Il modello 1 + 4 spazi educativi*, in “Indire” (Istituto Nazionale Documen-

Ci sembra allora giusto concludere queste nostre riflessioni considerando che le istanze educative di fondo: libera espressione, accorta ricerca, motivante comunicazione e sviluppo di un pensiero critico..., già proposte e gestite da Lodi in un tempo ormai lontano e con strumentazioni allora molto semplici, restano ancora oggi (aggiornate professionalmente a questa nuova epoca educativa, che sulla base di rinnovate esigenze sembra riprendere varie tematiche già gestite dal maestro<sup>71</sup>), ancora ben valide ed assai necessarie. Tutto ciò a condizione che l'insegnante d'oggi sappia davvero svolgere, non autoritariamente ma soprattutto ancora dialogicamente, il suo indispensabile compito di colui che concorre a fare crescere coscienze proattive all'utopia ed a far maturare menti critiche e libere sulla realtà del vivere. La spontaneità che Lodi cercava, in particolare nelle produzioni linguistiche, aveva finalità profonde: "Se si fanno libri, vien voglia di leggere anche quelli degli altri". In questo modo si comprende che "la lingua serve per esprimere e comunicare il pensiero proprio o del gruppo" ed infine "dal libro minimo" si passerà "al giornale, alla monografia, alla relazione di lavoro"<sup>72</sup>. In sostanza Mario Lodi puntava alla maturazione di un bambino formato ad una cittadinanza consapevole e ciò magistralmente sembrava riuscirci nel suo personale gestire il mestiere di insegnante: "Il più difficile", ma anche "il più importante", come infine egli ebbe a dichiarare<sup>73</sup>. Una situazione, peraltro che "lo faceva vivere contento, sereno, incapace di perdere un solo giorno di scuola, senza ammalarsi, con famiglie collaborative e con alunni stranissimi che non vedevano l'ora che tornasse il lunedì"<sup>74</sup>.

tazione Innovazione Ricerca Educativa) in <https://www.indire.it/progetto/ll-modello-1-4-spazi-educativi/>, ultima consultazione in data 10 febbraio 2022.

<sup>71</sup> Per questi aspetti, cfr. A. Luppi, *L'ibridazione docente: tradizione, innovazione, futuro*, in "Ricerche Pedagogiche", Luglio-Dicembre 2021, n. 220-221, p. 169-186; A. Luppi, *Sensibilità epistemologiche e didattiche innovative in Italia (1999-2021)*, in "SPES- Rivista di Politica, Educazione e Storia", n. 16, anno 2022, pp. 113-129; A. Giannelli (a cura di), *Rivoluzionare la scuola con gentilezza. Idee e proposte didattiche per vincere una delle maggiori sfide del XXI secolo*, Milano, Guerini ed Associati, 2019.

<sup>72</sup> M. Lodi, *I libri scritti insieme. Il bambino produttore di cultura*, in M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., pp. 176-177.

<sup>73</sup> Cfr. Mario Lodi racconta: fare scuola, video intervista, Drizzona 3 febbraio 2011, cit., minuti 12-13.

<sup>74</sup> F. Tonucci, *Non ditemi che è difficile*, in M. Lodi (Prefazione di F. Tonucci), *Cominciare dal bambino*, cit., p. 12.

## **Il metodo IDeAL per migliorare il processo di insegnamento-apprendimento: la valutazione dei docenti<sup>1</sup>**

Sara Mori

Jessica Niewint-Gori

*Il contributo illustra i risultati di un processo di valutazione condotto all'interno di una ricerca-azione finalizzata alla sperimentazione della metodologia IDeAL con docenti di diversi ordini di scuola. IDeAL (Iterative Design for Active Learning) ha l'obiettivo di accompagnare gli insegnanti nelle attività di progettazione di artefatti in piccoli gruppi per lo sviluppo di competenze trasversali, sulla base delle indicazioni per una didattica efficace. Emerge un giudizio positivo dei docenti rispetto a come IDeAL favorisce il lavoro di gruppo, la creatività e la capacità di progettazione. Vengono suggerite alcune modifiche per una maggiore sostenibilità in aula.*

*The contribution illustrates the results of an evaluation process conducted as part of an action-research project aimed at experimenting the IDeAL methodology with teachers of different school levels. IDeAL (Iterative Design for Active Learning) has the objective of accompanying teachers in the activities of designing artifacts in small groups for the development of transversal skills, based on the indications for effective teaching. A positive opinion emerges from teachers regarding how IDeAL encourages group work, creativity and design skills. Some modifications are suggested for greater sustainability in the classroom*

*Parole chiave: valutazione; competenze trasversali; efficacia didattica; processo di apprendimento-insegnamento.*

*Keywords: evaluation; soft skills; teaching effectiveness; learning-teaching process*

### **1. Introduzione**

La possibilità di valutare se e come una strategia didattica o una metodologia funzionino e in che circostanze lo fanno meglio è una necessità sempre più stringente nel campo dell'educazione<sup>2</sup>. La speri-

<sup>1</sup> L'articolo è pensato e progettato da entrambe le autrici; in particolare sono da attribuire a Sara Mori i paragrafi 1, 3, 4, 6.2, 8; a Jessica Niewint-Gori i paragrafi 2, 5, 6.1, 7 e le analisi statistiche.

<sup>2</sup> A. Calvani, R. Trinchero, G. Vivanet, *Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.ApI.E.*, in "Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS) Journal", 18, 2018, pp 311–339.

mentazione di metodologie che lasciano meno spazio all'improvvisazione può infatti permettere il risparmio di risorse, oltre che il miglioramento dei risultati dell'apprendimento, dove con questo termine si intende “un cambiamento sul piano cognitivo, affettivo e motivazionale, relazionale, dell'autoefficacia e dell'empowerment”<sup>3</sup>. Ciò può inoltre contribuire a delineare un expertise didattica<sup>4</sup> capace di valorizzare quelle pratiche che riescono a migliorare il successo formativo degli studenti rispetto a quanto potrebbe essere fatto in contesti analoghi, ma con metodi differenti. Nell'ambito dell'autonomia il DPR n 275/1999 specifica al comma 2 dell'art. 4 che “le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli studenti”.

Dalle esperienze condotte negli anni dai ricercatori INDIRE è nata la necessità di definire una metodologia capace di accompagnare sia l'utilizzo delle nuove tecnologie in aula per la creazione di oggetti con la stampante 3D<sup>5 6</sup>, sia la creazione di artefatti reali e virtuali intesi come oggetti pensati, progettati e realizzati intenzionalmente per raggiungere uno o più scopi<sup>7 8</sup>. Non si intende proporre protocolli rigidi, ma attività sufficientemente strutturate che, a partire dalle ricerche in *Instructional Design*, tengano conto dei risultati che provengono da revisioni sistematiche, meta-analisi<sup>9 10</sup> e dagli studi condotti nel cam-

<sup>3</sup> *Ibidem*, p 317.

<sup>4</sup> A. Calvani, A. Marzano, A., S. Miranda, *Formazione degli insegnanti alla didattica efficace. Come orientare l'osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe?* in “Formazione & Insegnamento”. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 19(1), 2021, pp. 599-621.

<sup>5</sup> S. Mori, J. Niewint, C. Beni, (2018), *Cognitive enhancement and 3d printer in kindergarten: an exploratory study*. in “ICERI 2018 Proceedings”, 2018, pp. 2388-2392

<sup>6</sup> S.Mori., J.Niewint. *Processi cognitivi e stampante 3D alla scuola dell'infanzia: promuovere lo sviluppo per potenziare l'apprendimento*, in “Qwerty: Rivista di tecnologia, cultura ed Educazione: Digital Fabrication: 3D Printing in Pre-School Education” V, 14, N. 1, 2019, p.16-33.

<sup>7</sup> E. Manzini, *Artefatti. Verso una nuova ecologia dell'ambiente artificiale*, Milano, Domus Academy, 1990.

<sup>8</sup> A. Rizzo, *La natura degli artefatti e la loro progettazione*, in “Sistemi Intelligenti”, 12 (3), 2000, pp.437-52.

<sup>9</sup> J. Hattie, *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009.

<sup>10</sup> J. Hattie, *Visible learning for teacher: maximizing impact on learning*, London, Routledge, 2012.

po della EBE (*Evidence Based Education*)<sup>11 12 13</sup> ; si intende inoltre non trascurare il contributo delle scienze cognitive, delle “neuroscienze educative”, che approfondiscono le capacità cerebrali rilevanti per la didattica<sup>14 15</sup> e delle “neuroscienze affettive” che mirano ad approfondire quanto la mente sia influenzata da un’interdipendenza tra corpo e cervello<sup>16</sup>.

Per questo motivo, al fine di definire e strutturare in modo più dettagliato le fasi di progettazione di artefatti è stata declinata la metodologia IDeAL, acronimo delle parole “*Iterative Design for Active Learning*”, cioè Progettazione Iterativa per un Apprendimento Attivo<sup>17</sup>. Le fasi che guidano i docenti nel processo di progettazione attraverso schede e griglie si ispirano ai risultati degli studi *evidence-based* in merito alle azioni istruttive più efficaci e coinvolgenti per raggiungere gli obiettivi di apprendimento<sup>18 19 20 21</sup>. In questo caso IDeAL si propone come una metodologia utile a sviluppare alcune competenze trasversali degli studenti come la collaborazione, la comunicazione, la

<sup>11</sup> A. Calvani, R. Trinchero, *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Roma, Carocci, 2019.

<sup>12</sup> M. Bell, *The Fundamentals of Teaching, A Five-Step Model to Put the Research Evidence into Practice*, London, Routledge, 2020.

<sup>13</sup> A. Marzano, A. Calvani, *Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti*, in “Educational, Cultural and Psychological Studies”, 22, 2020, pp 125-143.

<sup>14</sup> J.G., Geake, *The brain at School: Educational Neuroscience in the Classroom*, Maidenhead, McGraw Hill, 2009.

<sup>15</sup> P.C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.

<sup>16</sup> M., H., Immordino-Yang, A., Damasio, *We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education*, in “Mind, Brain, and Education”, 1 (1), 2007, pp. 3-10.

<sup>17</sup> J. Niewint, S. Mori, M. Naldini, A. Benassi, L. Guasti, *IDeAL: Una metodologia per costruire artefatti e promuovere le competenze trasversali in classe*, in “Form@re”, 19, 1, 2019, pp. 117-132.

<sup>18</sup> C.M. Reigeluth, *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional design*, Vol. 2. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

<sup>19</sup> J. Hattie, *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, cit.

<sup>20</sup> J. Hattie, J. 250+ *Influences on student achievement*, disponibile a <https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/VLPLUS-252-Influences-Hattie-ranking-DEC-2017.pdf>, 2017, ultima consultazione 20/12/2021.

<sup>21</sup> A. Calvani, R. Trinchero, G. Vivanet, *Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione*. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.ApI.E, cit., pp 311–339.

creatività, il pensiero critico ed il problem solving, ritenute centrali nella maggior parte dei quadri di riferimento sulle competenze per il XXI secolo<sup>22</sup>.

La prima sperimentazione di IDeAL in classe da parte dei docenti di diversi ordini scolastici ha dato la possibilità di mettere a punto uno studio sulla loro valutazione in merito ad indicatori che riguardano la fattibilità, il livello di innovazione e l'utilità della metodologia, al fine di evidenziare punti di forza e criticità per una migliore implementazione. All'interno di un più ampio percorso di ricerca-azione, il presente contributo illustra i risultati della valutazione ex ante ed ex post degli insegnanti di scuole dell'infanzia, della scuola primaria, della secondaria di primo e secondo grado della regione Toscana, rispetto alla metodologia proposta.

## 2. *Promuovere l'innovazione didattica in classe*

Sono molti gli studi finalizzati a mettere in evidenza quali siano i fattori capaci di promuovere l'adozione e la messa in pratica di innovazioni curriculari<sup>23 24 25</sup>.

Owston (Figura 1) definisce un modello per la sostenibilità dell'innovazione composto da fattori essenziali e opzionali: secondo l'autore la percezione dei docenti rientra nelle condizioni essenziali affinché avvenga l'implementazione di nuove metodologie in classe.

Agli insegnanti viene chiesto spesso di implementare un cambiamento didattico senza ricevere una chiara spiegazione su come mettere in pratica l'innovazione; la chiarezza e trasparenza nel processo hanno in realtà un impatto significativo nella loro sperimentazione. Fullan evidenzia che “la mancanza di chiarezza, di obiettivi condivisi, di strumenti non specificati rappresentano un grosso problema nella fase di attuazione; ... spesso non è chiaro cosa significhi un cambia-

<sup>22</sup> J. Voogt, N.P. Roblin, *A comparative analysis of international frameworks for 21st century competencies: Implications for national curriculum policies*, in “Journal of Curriculum Studies”, 44 (3), 2012, pp. 299-321.

<sup>23</sup> M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.), London, Teachers College Press, 2007.

<sup>24</sup> R. Owston, *Contextual factors that sustain innovative pedagogical practice using technology: an international study*. J Educ Change 8, 2007, pp. 61-77.

<sup>25</sup> P. Serdyukov, *Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?*, in “Journal of Research in Innovative Teaching & Learning”, 10 (1), 2017, pp. 4-33.

mento nella pratica”; inoltre aggiunge che “cambiamenti poco chiari e non specificati possono causare grande ansia e frustrazione a coloro che cercano sinceramente di attuarli”<sup>26</sup>.

In termini di multidimensionalità dell'attuazione, è più probabile che le scuole implementino in modo superficiale cambiamenti nel contenuto, negli obiettivi e nella struttura “rispetto ai cambiamenti nella cultura, nel comportamento di ruolo e nelle concezioni dell'insegnamento”<sup>27</sup>. Già Tillema<sup>28</sup> aveva sostenuto che “le convinzioni fungono da filtri per le nuove informazioni, determinando in definitiva quali elementi sono accettati e integrati nella base di conoscenza del professionista”.

La formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti assumono dunque un ruolo essenziale nel processo di attuazione dell'innovazione stessa. Dato che molte innovazioni educative richiedono di modificare le pratiche in classe e adottare nuove strategie di insegnamento, è necessario che gli interventi proposti siano “non estemporanei e si svolgano in contesti vicino a quello della classe”<sup>29</sup>. Come anche per gli studenti percorsi di formazione che applicano un modello esclusivamente trasmissivo della conoscenza potrebbero non essere efficaci nel determinare il cambiamento desiderato<sup>30</sup>.

Il cambiamento, dunque, implica non solo adottare nuove abilità e pratiche, ma significa anche fare i conti con le proprie convinzioni e i valori: “gli insegnanti devono avere l'opportunità di riflettere sulle proprie pratiche”<sup>31</sup>.

Fullan<sup>32</sup> suggerisce tre aree di intervento per promuovere un cambiamento efficace in classe:

- (1) materiali curricolari;
- (2) pratiche di insegnamento;

<sup>26</sup> M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, cit., p. 90.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 79.

<sup>28</sup> H. Tillema, *Training and professional expertise: Bridging the gap between new information and preexisting beliefs of teachers*, in “Teaching and Teacher Education”, 10(6), 1994, pp. 601-615.

<sup>29</sup> P. Adey, G. Hewitt, *The Professional Development of Teachers: Practice and Theory*, London, Kluwer Academic, 2004 p. 156.

<sup>30</sup> A. Kennedy, *Models of continuing professional development: A framework for analysis*, in “Journal of In-Service Education”, 31(2), 2005, pp. 235-250.

<sup>31</sup> A. Harris, *Behind the classroom door: The challenge of organizational and pedagogical change*, in “Journal of Educational Change”, 4(4), 2003, pp. 378.

<sup>32</sup> M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, cit., p. 85.

(3) credenze o comprensioni sul curriculum e le pratiche di apprendimento.

Heick<sup>33</sup> afferma, che l'innovazione è difficile da diffondere nella scuola e nel mondo accademico perché interrompe la routine consolidata e spinge chi sperimenta fuori dalla propria zona di comfort. Molte scuole rendono apparentemente omaggio al concetto di innovazione nella missione dichiarazioni, sui siti web, nella offerta formativa degli insegnanti e/o durante commissione, consiglio, e riunioni del consiglio, ma perdono la pazienza quando è il momento di realizzarlo.

In questo contesto la metodologia IDeAL potrebbe essere un promotore per il processo di innovazione diffusa, in quanto è nata con l'obiettivo di creare uno strumento sostenibile che si integra con facilità nella didattica quotidiana e nello stesso momento guida il docente in un processo di autoriflessione sui propri atteggiamenti, le proprie credenze e non ultime le pratiche.

### *3. Il metodo IDeAL (Iterative Design for Active Learning) come possibilità di migliorare l'efficacia della didattica*

IDeAL nasce declinando in modo più dettagliato il modello “Think Make Improve” per il design based learning<sup>34</sup> e del Design Thinking<sup>35</sup> con il contributo degli strumenti proposti dalla “Didattica per scenari” all'interno della rete di Avanguardie Educative di INDIRE<sup>36</sup>. La metodologia ha un duplice scopo: da un lato fornire indicazioni al docente per scandire e calibrare il carico di lavoro in considerazione delle esigenze della classe; dall'altro sviluppare negli studenti competenze trasversali quali la creatività, la comunicazione, la collaborazione e il problem solving, attraverso l'attivazione di processi cognitivi a sostegno di un apprendimento significativo<sup>37</sup>.

<sup>33</sup> T. Heick, *Characteristics of 21st century learning*, in “TeachThought”, 2012, 8.

<sup>34</sup> S.L. Martinez, G. Stager, *Invent to learn: Making, tinkering and engineering in the classroom*, Torrance, Constructing modern knowledge press, 2016

<sup>35</sup> R. Razzouk, V. Shute, *What is design thinking and why is it important?* In “Review of Educational Research”, 82(3), 2021, pp. 330-348.

<sup>36</sup> <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/didattica-scenari>.

<sup>37</sup> R. Trinchero, *Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe*, in “Italian Journal of Educational Technology”, 26 (3), 2018, pp. 40- 55.

Complessivamente IDeAL è composta da nove fasi: una fase introduttiva, una conclusiva e sette fasi centrali. Essendo caratterizzato da un approccio iterativo e ciclico finalizzato al miglioramento continuo, gli step intermedi di progettazione possono ripetersi fino al raggiungimento di una soluzione finale ideale.

Per ciascuno step è stata costruita una sceneggiatura descritta attraverso delle schede che descrivono i ruoli del docente e degli studenti, i tempi e i risultati attesi. Vengono anche forniti degli allegati che traggono spunto dalla ricerca Indire, su come “rendere visibile l’apprendimento”, sviluppate all’interno del Project Zero del Harvard Graduate School of Education, finalizzati a guidare la riflessione e la rappresentazione grafica del progetto. La metodologia IDeAL con le schede e gli allegati sono disponibili pubblicamente sul sito INDIRE<sup>38</sup>.

Alla luce delle raccomandazioni pratiche per guidare gli insegnanti ad una didattica efficace<sup>39</sup> derivanti dalla EBE (Evidence-Based Education) ciascuna fase della metodologia IDeAL pone l’accento su aspetti specifici del processo di insegnamento-apprendimento.

Nella tabella sotto riportata (Tab. 1) si sintetizzano le nove fasi che scandiscono la metodologia IDeAL, ciascuna delle quali è descritta in modo più completo all’interno delle schede messe a disposizione dei docenti. Per ciascuna di esse si riportano le azioni che vengono ritenute efficaci per promuovere un buon processo di insegnamento-apprendimento da cui IDeAL trae spunto nel tentare di seguire le raccomandazioni che derivano dalla EBE.<sup>40</sup>

Riprendiamo la domanda esplicitata anche da Marzano e Calvani<sup>41</sup> “*in un campo pur così complesso come quello dell’istruzione, in che modo è possibile aiutare gli insegnanti nelle loro decisioni concrete segnalando principi, modelli o procedure affidabili?*”.

<sup>38</sup> Si veda per le Schede <http://ideal.indire.it/schede.pdf> e per gli Allegati <http://ideal.indire.it/allegati.pdf>.

<sup>39</sup> A. Calvani, R. Trincherò, G. Vivanet, *Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.ApI.E.*, cit., p. 319.

<sup>40</sup> Alcuni dei punti fanno riferimento alle indicazioni contenute nella Tabella 1 del Manifesto S.ApI.E. (A. Calvani et al., cit., p.319).

<sup>41</sup> A. Marzano, A. Calvani, *Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti*, cit., p. 127.

IDeAL cerca di rispondere al quesito configurandosi così come un intervento finalizzato a migliorare le competenze degli studenti seguendo le indicazioni che provengono dalle ricerche nell'Educazione basata su Evidenze, potenziando il lavoro in piccolo gruppo, le strategie metacognitive e la capacità progettuale degli studenti. I docenti coinvolti nella sperimentazione hanno collaborato all'obiettivo in un processo di riflessione e miglioramento continuo delle pratiche messe in atto.

La strutturazione della metodologia inoltre tiene conto della relazione inscindibile tra aspetti cognitivi, emotivi e sociali in educazione e la tendenza ad andare oltre ai modelli di insegnamento che non tengono conto dell'insieme di questi fattori; il modello proposto mette in primo piano l'importanza della relazione, degli atteggiamenti di docenti ed alunni e del clima di classe nei momenti didattici.

IDeAL promuove una pratica didattica che valorizza il fatto che cognizione, emozione, corpo e mente agiscono insieme negli studenti di tutte le età, dall'infanzia all'età adulta<sup>42</sup>. “Il principio del coinvolgimento attivo afferma che è fondamentale che lo studente sia motivato ed impegnato nell'apprendimento...il piacere e l'autonomia, una pedagogia esplicita supportata da materiale stimolante”<sup>43</sup>. La curiosità, dunque diventa cruciale per tenere vivo il desiderio di scoprire ed imparare, andando ad intercettare stimoli percepiti né troppo conosciuti, da non destare interesse, né troppo complessi, da essere ritenuti distanti. “La nostra curiosità ci indirizza verso ciò che è nuovo e accessibile”<sup>44</sup>.

Il lavoro svolto con i docenti attraverso IDEAL e i materiali proposti tengono conto di queste variabili, sia nella formazione degli insegnanti stessi, sia nel protocollo proposto per il gruppo classe, al fine di accompagnare il processo di apprendimento, osservarlo, documentarlo e creare nuove opportunità di riflessione.

<sup>42</sup> M.H. Immordino-Yang, *Emotion, Learning and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*, New York, WW Norton & Co, 2016.

<sup>43</sup> S. Dehaene, *How to learn. Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now*, New York, Viking, 2019, p.225.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 230.

#### 4. La ricerca

Il presente studio si inserisce all'interno di una ricerca-azione<sup>45 46</sup> condotta con gruppi di docenti appartenenti alle scuole di diverso ordine e grado, dall'infanzia alla secondaria di secondo grado. Al fine di garantire la ricorsività tra la teoria e la pratica è stata prevista una collaborazione tra ricercatori e attori in tutte le fasi del progetto, dalla definizione del problema alla gestione dell'attività di ricerca<sup>47</sup>. In tal senso, dunque, la ricerca è stata possibilità di intervento<sup>48</sup> in quanto ha unito la sperimentazione su campo, la ricerca sugli interventi attuati e i fondamenti teorici che li hanno guidati.

I docenti che hanno aderito alla sperimentazione della metodologia IDeAL sono stati scelti perché avevano partecipato a precedenti progetti di INDIRE sull'utilizzo della stampante 3D in classe. Erano dunque docenti con una pregressa esperienza degli strumenti, che avevano espresso la necessità di una riflessione maggiore su metodologie utili ad accompagnare il lavoro con gli studenti. La condivisione del problema di partenza ha permesso ai ricercatori di proporre la metodologia IDeAL ai docenti e di accompagnarli nella sperimentazione delle diverse fasi in classe. L'intervento ha previsto un iniziale momento di formazione e un percorso di pratica e riflessione tra docenti e ricercatori reso possibile attraverso una piattaforma messa a disposizione per tale obiettivo. Sono state messe a disposizione le schede e gli allegati per le singole fasi di progettazione di IDeAL e le griglie di osservazione delle competenze trasversali declinate per ciascun step.

Al fine di controllare l'efficacia degli interventi messi in atto e riprogettare in modo migliore sono stati somministrati anche degli strumenti di valutazione della sperimentazione della metodologia ex ante ed ex post. Questi hanno coinvolto i docenti e gli studenti con due obiettivi principali.

Per quanto riguarda i docenti si è mirato ad avere una loro valutazione sul metodo IDeAL rispetto agli obiettivi che si pone e un loro giudizio sull'applicabilità del modello in classe, al fine di implementare miglioramenti e cambiamenti. Sono stati utilizzati un questionario

<sup>45</sup> K. Lewin, *I conflitti sociali*, tr. it., Milano, Franco Angeli, 1972.

<sup>46</sup> L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2019.

<sup>47</sup> R. Barbier, *La ricerca azione*, Roma, Armando, 2007.

<sup>48</sup> R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

iniziale somministrato subito dopo aver fatto la formazione con i ricercatori e prima di iniziare la sperimentazione della metodologia in classe; un questionario finale speculare al primo; un'intervista aperta iniziale per indagare le aspettative e una finale per comprendere i punti di forza e le criticità della metodologia.

Per quanto riguarda gli studenti l'obiettivo è stato quello di osservare una ricaduta dell'utilizzo della metodologia attraverso un test per la valutazione della creatività tratto da "Inventiamo i disegni"<sup>49</sup>. Il test è stato proposto all'inizio e alla fine del percorso, secondo le linee guida indicate nel manuale nelle due versioni parallele A e B. La scelta di considerare la creatività un aspetto peculiare della metodologia è dovuta all'importanza di questa competenza nei modelli ispirati al Design Thinking e alla creazione di artefatti fisici e virtuali. Sono state inoltre fornite ai docenti delle griglie di osservazione delle competenze trasversali nelle singole fasi della metodologia che sono state poi elaborate sia dai docenti stessi, sia dai ricercatori.

L'obiettivo di questo contributo è quello di descrivere il giudizio dei docenti rispetto alla metodologia IDeAL, attraverso l'analisi dei questionari e delle interviste iniziali e finali. La riflessione sui dati della valutazione ex ante ed ex post permette di rielaborare eventuali adattamenti per i docenti utili a migliorare sia le pratiche messe in atto, sia la consapevolezza sul lavoro.

## 5. Metodo

### 5.1 I partecipanti

Hanno partecipato alla sperimentazione della metodologia undici insegnanti appartenenti ai diversi ordini di scuola. Nello specifico:

- Due della scuola dell'infanzia (codificato in seguito con D1, D2);
- Quattro della scuola primaria, appartenenti alle classi prima e quarta (codificato in seguito con D3, D4, D5, D7);
- Due della scuola secondaria di primo grado, della classe seconda (codificato in seguito con D6, D11);
- Tre della scuola secondaria di secondo grado, delle classi seconde, terze e quarte. (Codificato in seguito con D8, D9, D10).

L'età media dei docenti è di 44,6 con un *range* che va da 33 a 52 anni. Di loro nove sono femmine e due sono maschi.

<sup>49</sup> D.S. Camillocci, *Inventiamo disegni*, Roma, Edizione Kappa, 1990.

Per quanto riguarda le discipline i docenti della scuola primaria appartengono sia all'area umanistica che a quella scientifica: quelli della secondaria di primo grado all'area tecnologica e musicale; quelli della secondaria di secondo grado sono docenti di scienze e matematica all'interno di un istituto tecnico. Le scuole sono dislocate nella regione Toscana, in aree urbane.

## 5.2 *Gli strumenti*

In questo contributo si riportano i risultati dei questionari e delle interviste somministrati ai docenti.

Il questionario ha tenuto conto di indicatori di analisi che comprendono aspetti legati sia all'efficacia di IDeAL per gli obiettivi che la metodologia si propone, sia relativi ad una valutazione sul modello proposto. Lo strumento pur non essendo validato riprende la struttura utilizzata.

Nello specifico i questionari prevedono due aree principali. La prima parte indaga quanto la metodologia contribuisca a sviluppare aspetti legati alle caratteristiche di una didattica efficace e allo sviluppo delle competenze trasversali; più precisamente è stato chiesto quanto questa sia utile per complessivamente 8 items. Le domande indagano aspetti come: "La capacità della metodologia di promuovere l'idea dell'errore come possibilità di apprendimento", "l'utilità per promuovere lo sviluppo della creatività", "l'accompagnamento allo sviluppo del *cooperative learning*".

In questa parte la scala di risposta è strutturata come una Likert a 5 punti secondo il grado percepito di utilità da 1 "Per niente", 2 "Poco", 3 "Abbastanza", 4 "Molto" e 5 "Del tutto".

La seconda sezione approfondisce la valutazione dei docenti in merito all'implementazione della metodologia in classe. Attraverso tredici item sono state indagate tre dimensioni: la fattibilità della metodologia (item 1-5), il livello di innovazione (item 6-10) e la possibilità di condivisione (item 11-13).

Erano inoltre previste delle domande di valutazione conclusiva sulla chiarezza dei materiali forniti dai ricercatori e sul livello di utilità rispetto alla propria attività didattica.

Nella seconda parte è stata prevista una scala di risposta sempre a 5 punti in merito al grado di accordo/disaccordo da 1 "In completo disaccordo", 2 "In disaccordo", 3 "né in accordo, né in disaccordo", 4 "d'accordo", 5 "Completamente d'accordo".

Sono state inoltre condotte interviste di coppia e di gruppo all'inizio e alla fine della sperimentazione. All'inizio è stato chiesto ai docenti quali fossero i loro bisogni e le loro aspettative in merito alla sperimentazione del metodo IDeAL e all'accompagnamento che i ricercatori avrebbero fatto. Alla sono stati approfonditi i punti di forza e le criticità per ciascuno step della sperimentazione, oltre che la raccolta di informazioni rispetto all'esperienza condotta in ottica di miglioramento.

### *5.3 Procedura e analisi dei dati*

Complessivamente la ricerca-azione ha coinvolto i docenti nella progettazione e realizzazione in classe di oggetti virtuali e reali con gli studenti, processo in cui è stato chiesto di utilizzare il metodo IDeAL secondo le schede proposte e gli strumenti previsti dai ricercatori. Nello specifico alla scuola dell'infanzia e alla primaria è stata progettata “la città ideale”, all'interno di un'attività in continuità tra i due ordini di scuola.

Alla scuola secondaria di primo grado sono stati progettati degli strumenti musicali e alla scuola secondaria di secondo grado sono stati realizzati dei gadget ispirati alle caratteristiche del proprio istituto. I docenti hanno partecipato ad una formazione sulla metodologia IDeAL prima di iniziare la sperimentazione; l'attuazione in ciascuna classe è durata circa 8 settimane, durante le quali i docenti sono stati costantemente accompagnati dai ricercatori attraverso momenti di feedback e riflessione su quanto stava avvenendo.

Per quel che riguarda gli strumenti di valutazione descritti in questo contributo, l'intervista iniziale è stata condotta prima della formazione, congiuntamente alla somministrazione del primo questionario.

I questionari e le interviste finali sono state svolte durante un incontro conclusivo di feedback e riflessione tra docenti e ricercatori. I risultati della valutazione finale sono stati restituiti anche ai docenti attraverso un report scritto. I dati dei questionari sono stati analizzati confrontando le mediane delle risposte iniziali con quelle finali per ciascun docente partecipante alla sperimentazione, attraverso il software SPSS.

Sono state calcolate le mediane prima per ciascun ordine di scuola, su cui, dato il piccolo numero dei partecipanti, non sono stati svolti test di significatività. In seguito considerando il numero complessivo

dei docenti è stato effettuato un test non parametrico (test di Wilcoxon per campioni appaiati), specifico per piccoli campioni e che non assume la normalità delle distribuzioni, per confrontare un cambiamento delle opinioni dei docenti prima e dopo la sperimentazione. Le interviste hanno contribuito a completare la lettura dei risultati approfondendo le peculiarità della metodologia, attraverso un'analisi delle risposte aperte guidata dalle parole e dai concetti chiave che emergevano dalle trascrizioni e sono state analizzate senza l'aiuto di software.

## 6. Risultati

### 6.1 I risultati dei questionari

Per ciascun ordine di scuola sono state confrontate le mediane degli item presenti sia nei questionari iniziali, sia finali: vengono considerati come “pre”, i giudizi prima della sperimentazione e “post” quelli dati in seguito all'implementazione in classe. Questo ha permesso di osservare le differenze tra i gradi scolastici che vengono poi completate dalla lettura delle interviste (vedi paragrafo 5.2), senza tuttavia effettuare test statistici data l'esigua grandezza dei sottogruppi.

Si riportano di seguito le valutazioni dei docenti espresse in mediane di indici creati dalla somma degli item che compongono le quattro aree principali del questionario: la valutazione delle competenze promosse dal metodo IDeAL (Fig. 2), la fattibilità della metodologia in classe (Fig. 3), il livello di innovazione percepito (Fig. 4) e la capacità di potenziare la condivisione tra colleghi (Fig. 5). Le valutazioni dei docenti vengono riportate divise per ordine di scuola: infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondo grado. Nella figura 2 (Fig. 2) sono descritti i risultati delle mediane composte da 8 item, relativamente alla prima sezione del questionario. Come si evince per i docenti della scuola dell'infanzia, la sperimentazione in classe non modifica la percezione della metodologia rispetto a quanto questa contribuisca allo sviluppo delle competenze trasversali e alle caratteristiche legate ad una didattica efficace (mediana pre e post = 3). Migliora invece il giudizio dei docenti degli altri ordini scolastici. La valutazione maggiormente positiva è quella degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado.

La figura 3 illustra la valutazione rispetto alla fattibilità della metodologia in aula attraverso un indice composto da 5 item (Fig. 3). Come

si evince per i docenti della scuola dell'infanzia e della scuola secondaria di primo grado, la valutazione sulla fattibilità dell'utilizzo della metodologia nella didattica è stata confermata. Migliora il giudizio su questo aspetto da parte dei docenti della scuola primaria e della secondaria di secondo grado. Per quanto riguarda la percezione del livello di innovazione della metodologia si riportano le mediane composte da 5 item. (Fig.4). Il grafico dimostra che migliora la valutazione sul livello di innovazione della metodologia per la scuola primaria e la secondaria di primo grado. Rimane invariato il giudizio iniziale della scuola dell'infanzia e quello della secondaria di secondo grado. Per quanto riguarda la valutazione in merito alla possibilità che IDeAL possa favorire la condivisione tra docenti si riportano le mediane di un indice composto da tre item (Fig.5). Si può notare una valutazione complessivamente inferiore per la scuola secondaria di secondo grado rispetto agli altri gradi scolastici, dovuta anche probabilmente all'organizzazione di questo tipo di scuola: i valori sono più alti nei gradi inferiori, e colpisce il miglioramento del giudizio della scuola secondaria di primo grado.

La figura 6 (Fig.6) riporta i valori delle medie delle valutazioni complessive di tutti gli 11 docenti, senza distinzione di grado scolastico. Sulla base di questi dati sono stati effettuati t-test su campioni (test di Wilcoxon non parametrico). La figura 6 mostra come il giudizio rispetto alla metodologia IDeAL migliori in tutti gli indici nella valutazione ex-post. Si riportano nella tabella 2 i risultati del test di Wilcoxon sui diversi indici (Competenze, Fattibilità, Innovazione, Condivisione) per tutti i partecipanti (11). La valutazione complessiva dei docenti migliora su tutti gli indici dopo la sperimentazione in classe: crescono in modo significativo i valori rispetto alla percezione del carattere innovativo della metodologia IDeAL, al potenziamento delle competenze trasversali e agli aspetti legati alla didattica efficace.

## 6.2. I risultati delle interviste

Si riportano a completamento dei risultati sopra illustrati, le informazioni derivanti dalle interviste che sono state svolte prima e dopo la sperimentazione. Dalle interviste iniziali si evince che le aspettative principali dei docenti erano legate a migliorare la propria professionalità come “imparare un nuovo metodo” (D3), “acquisire nuove competenze” (D8), “acquisire una metodologia di lavoro in gruppo trasferibi-

le anche in altri contesti” (D2, D9), “utilizzare griglie di valutazione delle competenze trasversali” (D8). Si è ritenuto importante analizzare questo aspetto perché le opinioni dei partecipanti rispetto al percorso possono influenzare gli atteggiamenti rispetto alla sperimentazione: per i ricercatori è stato dunque un momento di confronto importante per esplicitare e condividere maggiormente agli obiettivi sia della metodologia IDeAL, sia della ricerca in atto.

Altre aspettative erano in merito al miglioramento delle competenze e della motivazione degli studenti come “Che i bambini imparino come si lavora in gruppo e che abbiano la possibilità di veder realizzato qualcosa che hanno progettato insieme” (D4) oppure “Di stimolare curiosità e interesse degli alunni al fine di svolgere attività che arricchiscono la normale didattica di classe” e anche “Il coinvolgimento dei ragazzi in un'attività stimolante dove la produzione di un artefatto possa dare loro fiducia nelle proprie capacità.” (D9), o “Insegnare loro un nuovo approccio per la risoluzione dei problemi in gruppo” (D6).

Alla fine del percorso nessuno dei docenti ha dichiarato di aver disatteso le aspettative: l'aspetto che maggiormente è stato valorizzato è l'aver imparato una metodologia che ha guidato il lavoro di gruppo “favorendo le relazioni” (D3), “aiutando anche quelli che sono solitamente studenti difficili” (D10), “permettendo un aiuto tra alunni più grandi e più piccoli” (D2). Il secondo aspetto è stato legato alla possibilità di considerare “l'errore come un momento di apprendimento utile alla progettazione” (D3) e “aver lavorato in un clima in cui sbagliare non era un problema per gli studenti” (D4), o “aver messo al centro il ruolo del feedback” (D5).

Rispetto ai punti di forza i docenti hanno affermato che: “La metodologia è stata una novità per quanto riguarda l'approccio all'apprendimento, in particolar modo per lo sviluppo/rafforzamento delle competenze sociali e civiche” (D8). Un aspetto che è stato particolarmente apprezzato è la strutturazione del lavoro in piccoli gruppi “Lavorare in modo così strutturato con i gruppi ha permesso di migliorare le relazioni nel gruppo classe, favorendo l'accettazione e rispetto per punti di vista differenti” (D10) ed inoltre “a noi insegnanti ha dato la possibilità di osservare più attentamente le dinamiche di gruppo” (D4), “si sono create nuove relazioni” (D6).

Anche la possibilità di avere dei feedback continui tra pari e con il docente è stato visto come un punto di forza, già a partire dalla scuola dell'infanzia: “Il miglioramento che nasce dall'errore, come step ne-

cessario per ripartire (D1)” e ancora “I bambini hanno sperimentato un modo nuovo di lavorare, hanno avuto l'opportunità di confrontarsi e di riflettere sull'errore (D2)” ed un'altra “I bambini hanno sperimentato un nuovo modo di lavorare, hanno avuto l'opportunità di confrontarsi e di riflettere sull'errore.” (D1). La ricorsività della metodologia è stata vissuta come un altro punto di forza: “E' stato importante vedere incrementare la capacità per gli studenti di progettare, riflettere su ciò che hanno progettato e rivedere il progetto” (D9).

Per quanto riguarda le criticità quelle più ricorrenti sono state registrate nel rispetto dei tempi proposti: “Difficile ritagliare le tempistiche giuste all'interno della sezione da dedicare al progetto” (D4) oppure “i tempi di svolgimento sono stati lunghi e dispersivi” (D6). Il docente della scuola dell'infanzia ha dichiarato che “Le fasi sono risultate troppo numerose, talvolta troppo dettagliate. Difficilmente adattabili per bambini così piccoli” (D2).

Alla scuola primaria è stato inoltre notato che “Il progetto richiede la presenza della contemporaneità degli insegnanti e non essendo sempre possibile i tempi si sono prolungati più del dovuto.” (D7). I docenti della scuola secondaria hanno sottolineato invece la difficoltà legata alla “tempistica adeguata all'interno della classe” (D6, D9, D10). Un docente della scuola secondaria di secondo grado ha inoltre suggerito di arricchire la spiegazione della metodologia con video e altri strumenti di supporto. Come suggerimenti per il miglioramento delle diverse fasi tutti hanno evidenziato che queste sono eccessive e che possono essere di fatto ridotte: in particolar modo tutti concordano che le fasi 2.1 e 2.2 e 2.3 ossia “definire, ideare e progettare possono essere anche accorpate”.

Si possono dunque individuare all'interno delle interviste sei dimensioni principali: il tempo necessario per la realizzazione dei diversi step; la strutturazione della metodologia proposta (come le schede e le griglie di osservazione), la fattibilità dell'implementazione della metodologia in classe, il successo nelle competenze promosse, la possibilità di trasferire la metodologia in altri contesti/collaborare con altri docenti. Complessivamente tutti i docenti hanno osservato che la metodologia potenzia le competenze trasversali quali la comunicazione, la creatività ed il pensiero critico, oltre che la metacognizione e la consapevolezza degli studenti.

La possibilità di poter sperimentare una metodologia strutturata che promuove un'attività di progettazione in classe è stato valutato come

un aspetto positivo, benché questo comporti un onere eccessivo per i docenti nel seguire tutte le indicazioni fornite. Inoltre, non sempre risulta facile trovare i tempi richiesti e organizzare la classe per realizzare il progetto. Per tutti la metodologia è trasferibile in contesti interdisciplinari e favorisce la condivisione tra docenti specialmente nelle scuole di grado inferiore.

## 7. *Discussione*

Dai risultati dei questionari di valutazione e dalle interviste dei docenti emerge che la metodologia aiuta i docenti nel promuovere una didattica volta a migliorare le competenze trasversali degli studenti e vicina ai principi della didattica efficace. Nei questionari questo risulta vero specialmente dopo aver sperimentato IDeAL in classe, in particolar modo per i docenti della scuola secondaria di secondo grado. I docenti considerano innovativa la metodologia, specialmente coloro della scuola primaria e della secondaria di primo grado.

Dalle interviste emerge che IDeAL offre un grande contributo per promuovere il supporto tra pari e l'apprendimento collaborativo, considerati due aspetti centrali per una didattica efficace<sup>50</sup>; si evidenzia inoltre che grazie alle schede e agli strumenti messi a disposizione, la metodologia mette al centro il ruolo dell'errore e del feedback, altri due elementi importanti all'interno di un processo di insegnamento-apprendimento efficace<sup>51</sup>. La ricorsività e il ciclo iterativo incentiva inoltre continui confronti sia tra pari, sia con il docente, offrendo la possibilità di costruire un clima sfidante e costruttivo, ritenuto un elemento centrale in letteratura per promuovere il successo formativo<sup>525354</sup>. È unanime anche la valutazione dei docenti nel dichiarare un

<sup>50</sup> Hattie, J. 250+ *Influences on student achievement*, disponibile a <https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/VLPLUS-252-Influences-Hattie-ranking-DEC-2017.pdf>, cit.

<sup>51</sup> R. J. Marzano, D.J. Pickering, J.E., Pollock, *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*, Alexandria, ASCD, 2001.

<sup>52</sup> A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento, Erickson, 2021.

<sup>53</sup> S. Dehaene, *How to learn. Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now*, cit.

<sup>54</sup> T. Agasisti, F. Avvisati, F. Borgonovi, S., Longobardi, *What School Factors are Associated with the Success of Socio-Economically Disadvantaged Students? An Empirical Investigation Using PISA Data*, in *Social Indicators Research*, 157, 2021, pp.749-781.

aumento della consapevolezza degli studenti come un punto di forza della metodologia, migliorando la creatività e la capacità progettuale: questi aspetti sono in linea con gli obiettivi della metodologia IDEAL. Inoltre, l'incremento di conoscenze metacognitive negli studenti favorisce la motivazione intrinseca all'apprendimento<sup>55 56</sup> e contribuisce a sviluppare l'autodeterminazione e l'autonomia decisionale<sup>57 58</sup>. I docenti della scuola secondaria di secondo grado risultano essere i più entusiasti per come IDEAL ha contribuito a rendere più strutturato il processo di insegnamento; viceversa i docenti della scuola dell'infanzia ne hanno apprezzato i benefici in termini di ricaduta sul clima di gruppo, mentre l'approccio metodologico si è rivelato per loro troppo rigido e con tempi eccessivamente stretti per l'età dei bambini. Rispetto alle criticità si può evidenziare che i docenti della scuola dell'infanzia e primaria principalmente hanno suggerito una riduzione delle fasi descritte nelle schede di IDEAL per rendere alcuni passaggi più comprensibili per i loro studenti. I docenti delle scuole di secondo grado invece hanno evidenziato più volte difficoltà legate alla dimensione del tempo, che spesso non era abbastanza per svolgere le attività in classe. In questo contesto si può dire che IDEAL ha contribuito nell'innovazione della pratica didattica dei docenti, in quanto ha proposto attività didattiche che si basano sulla collaborazione e sullo sviluppo di competenze trasversali<sup>59 60</sup>. Questi risultati rappresentano le percezioni e le convinzioni dei docenti rispetto alla metodologia proposta: considerato che questi sono fattori importanti per l'accettazione e l'integrazione dei cambiamenti da parte del docente<sup>61</sup> si può ipotiz-

<sup>55</sup> C. Cornoldi, R. De Beni, *Imparare a studiare 2*, Trento, Erickson, 2001.

<sup>56</sup> C. Cornoldi, R. De Beni, *MT Gruppo, Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Erickson, 2020.

<sup>57</sup> Deci E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M., *A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation*, in "Psychological Bulletin", 125, 1999, pp. 627-626.

<sup>58</sup> R. M. Ryan, E.L. Deci, Brick by brick: *The origins, development, and future of self-determination theory*, in A. J. Elliot, *Advances in motivation science*, Cambridge, Elsevier Inc, 2019, pp. 11-156.

<sup>59</sup> P. Kamylyis, S. Bocconi., Y. Punie., *Towards a mapping framework of ICT-enabled innovation for learning*, Seville, European Commission- Joint Research Center- Institute for Prospective Technological Studies, 2012.

<sup>60</sup> N. Law, A. Yuen, R. Fox, *Educational Innovations Beyond Technology - Nurturing Leadership and Establishing Learning Organizations*, New York, Springer, 2011.

<sup>61</sup> H. Tillema, *Training and professional expertise: Bridging the gap between new information and preexisting beliefs of teachers*, in "Teaching and Teacher Education", 10(6), 1994, pp. 601-615.

zare che il fatto che abbiano avuto un'accezione positiva favorisca una successiva adozione dell'innovazione nella loro pratica educativa<sup>62</sup>. Come criticità da tenere conto rimangono l'eccessivo dettaglio delle fasi specialmente per i gradi scolastici inferiori e le difficoltà della gestione del tempo.

## 8. Conclusioni

Il presente contributo illustra i risultati di una valutazione ex-ante ed ex-post all'interno di una ricerca-azione finalizzata a sperimentare la metodologia IDeAL con docenti di diversi ordini di scuola. La ricerca nasce da un bisogno espresso dai docenti che avevano già collaborato in precedenti studi con i ricercatori INDIRE, sulla possibilità di essere accompagnati maggiormente nelle attività didattiche per migliorare l'efficacia.

A tal fine i ricercatori hanno elaborato una metodologia utile ad attività finalizzate alla progettazione e creazione di oggetti fisici e virtuali, anche ma non necessariamente, anche con l'ausilio delle nuove tecnologie. IDeAL<sup>63</sup>, acronimo delle parole "Iterative Design for Active Learning", ha l'obiettivo di sviluppare le competenze trasversali degli studenti e migliorare l'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento attraverso la progettazione di artefatti fisici o virtuali, realizzati in un contesto di piccolo gruppo.

La valutazione dei docenti ha previsto due momenti principali: uno iniziale, tenutosi dopo la formazione ai docenti, e uno finale, svolto a conclusione della sperimentazione in classe. In entrambi è stato somministrato un questionario e sono state svolte delle interviste a domande aperte.

Lo studio ha coinvolto undici docenti appartenenti ai diversi gradi scolastici (infanzia, primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado) e si configura dunque come un primo momento di sperimentazione e miglioramento della metodologia e degli strumenti messi a disposizione.

<sup>62</sup> M. Pennington, *The cognitive affective filter in teacher development*, in "System", 24(3), 1996, pp. 337-350.

<sup>63</sup> J. Niewint, S. Mori, N. Naldini, A. Benassi, L. Guasti., *IDeAL: Una metodologia per costruire artefatti e promuovere le competenze trasversali in classe*, cit., pp. 117-132.

Per i ricercatori è stato importante avviare un percorso utile ad una riflessione congiunta con gli insegnanti su come sia possibile accompagnare la didattica con metodologie fondate sulle evidenze della EBE, delle scienze cognitive e delle neuroscienze, ma che siano anche vicini alla fattibilità della quotidianità in classe.

Dallo studio emerge che, secondo la percezione dei docenti coinvolti, IDeAL contribuisce a raggiungere gli obiettivi che si pone, specialmente nelle scuole di ordine superiore. Questo aspetto può essere indicativo del fatto che una formazione sulla metodologia con i docenti delle scuole secondarie può contribuire allo sviluppo professionale degli insegnanti nell'ottica di un “*duplice processo di disciplinarizzazione della didattica, ossia alla costruzione di un ambito di studi didattici, declinato sia in direzione generale sia in direzione disciplinare*”<sup>64</sup>.

Inoltre, dai risultati emerge che la metodologia proposta intercetta alcuni di quelli che sono i fattori su cui convergono i consensi di efficacia<sup>65</sup>: chiarezza degli obiettivi nelle diverse attività che il docente propone e esplicitazione di questi agli studenti, clima sfidante, attivazione di preconoscenze, uso del feedback continuo, utilizzo di strategie metacognitive. Il feedback (ES 0,75), la relazione insegnante-studenti (ES 0,72), le strategie metacognitive (Es. 0,69) sono tra gli aspetti che maggiormente risultano influenzare l'apprendimento in senso positivo<sup>66</sup>. Anche le ricerche sulle neuroscienze ci confermano l'importanza per la nostra memoria di ancorare le nuove conoscenze ai significati pregressi<sup>67</sup> e la necessità di fornire obiettivi di apprendimento e feedback chiari e precisi<sup>68</sup>.

Il modello di feedback che viene proposto all'interno di IDeAL è un'informazione che si può definire efficace solo se letta in due direzioni: per gli studenti con una funzione di rinforzo sulla motivazione e

<sup>64</sup> B. Martini, *Lo sviluppo professionale degli insegnanti tra didattica generale e didattiche disciplinari*, in *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione* (a cura di) R. Perla, B. Martini, Milano, FrancoAngeli, 2019, p. 59.

<sup>65</sup> A. Marzano, A. Calvani, *Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti*, in “Educational, Cultural and Psychological Studies”, 22, 2020, pp. 125-143.

<sup>66</sup> J. Hattie, *Visible learning for teacher: maximizing impact on learning*, London, Routledge, 2012.

<sup>67</sup> Sousa, D., A., *How the brain learns*. Boston, Corwin, 2016

<sup>68</sup> S. Dehaene, *How to learn. Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now*, cit.

come incentivo ad impegnarsi ulteriormente; per i docenti. perché fornisce indicazioni sul proprio insegnamento, sugli effetti o meno che questo produce sugli studenti<sup>69</sup>. È in questo senso che la ricorsività di IDeAL trova la sua massima espressione.

A proposito di ciò si nota che le parole “relazione” ed “errore” sono ricorrenti nell’evidenziare i punti di forza di IDeAL: la relazione tra il docente e lo studente nei momenti di apprendimento, a maggior ragione in quelli in cui si presenta una possibilità di riflessione sull’errore, assume una funzione cruciale per il successo formativo. “L’alleanza verso l’errore tra il docente e l’alunno”<sup>70</sup> è un aspetto importante per comprendere che “insieme si può fare meglio”. Un’unione tra insegnante e discente, ma che integra anche la presenza dei pari e del gruppo classe. La creazione di un clima emotivamente supportivo e motivante è di fatto uno degli aspetti su cui investire per promuovere un apprendimento efficace<sup>71</sup>.

Nella valutazione di IDeAL viene confermato anche un apprezzamento per il livello di innovazione della proposta. Il modello sembra ben accoglie il suggerimento di Fullan<sup>72</sup> rispetto alle tre aree di intervento per cambiare la didattica, ossia i contenuti, le pratiche e le credenze e sembra indicare obiettivi chiari ed espliciti rispetto a ciò che ci si attende dai docenti in classe. Tuttavia, l’eccessivo dettaglio delle fasi e la scomposizione del processo in diversi momenti didattici è stato un punto di criticità, che lo ha reso in dei momenti scarsamente fattibile e applicabile.

Considerando i risultati della valutazione si apre la possibilità di declinare le schede proposte con alcune differenziazioni per i diversi ordini di scuola. Una maggiore attenzione a come valorizzare la dimensione del gruppo e della relazione alla scuola dell’infanzia e alla scuola primaria; un focus più forte sul ruolo del feedback e della metacognizione nelle scuole di grado superiore.

Lo studio comporta certamente dei limiti: primo tra tutti la scarsa numerosità dei partecipanti e il fatto che sia stata effettuata una selezione di comodo. I giudizi espressi non possono essere considerati rappresentativi di un’intera popolazione: possono però fornire delle

<sup>69</sup> J. Hattie, *Visible learning for teacher: maximizing impact on learning*, cit.

<sup>70</sup> D. Lucangeli, *Cinque lezioni leggere sull’emozione di apprendere*, Trento, Erickson, 2019.

<sup>71</sup> S. Dehaene. *How to learn. Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now*, cit.

<sup>72</sup> M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, cit.

iniziali considerazioni per l'implementazione e il miglioramento della metodologia. Un altro aspetto è che questa sperimentazione non tiene conto della trasferibilità nella didattica a distanza (DAD) e nella didattica digitale integrata (DDI).

L'impianto valutativo è comunque attualmente in fase ulteriore di sviluppo. Prima di tutto potrà essere completato dall'analisi del test del disegno<sup>73</sup> proposto dai docenti agli studenti prima e dopo di iniziare la sperimentazione in classe, finalizzato a misurare la creatività e il livello di dettaglio in figure complesse suggerite da una consegna specifica. Sarà possibile inoltre ampliare il numero dei partecipanti coinvolgendo un numero maggiore dei diversi ordini e scuola, Si potrà inoltre approfondire con dei follow-up quanto l'aver già sperimentato IDeAL in presenza da parte dei docenti possa aver rappresentato un utile supporto anche nella DAD e nella DDI. L'aumento del numero dei partecipanti potrà inoltre permettere delle analisi sulla validità e l'attendibilità del questionario utilizzato per la valutazione e una maggiore triangolazione con le interviste.

### Riferimenti bibliografici

Adey P., Hewitt, G., *The Professional Development of Teachers: Practice and Theory*, London, Kluwer Academic, 2004

Agasisti T., Avvisati, F. Borgonovi, F. Longobardi S., *What School Factors are Associated with the Success of Socio-Economically Disadvantaged Students? An Empirical Investigation Using PISA Data*, in "Social Indicators Research", 157, 2021, pp.749-781

Baliram N., Ellis A. K., *The impact of metacognitive practice and teacher feedback on academic achievement in mathematics* in "School Science and Mathematics", 119 (2), 2019

Barbier R., *La ricerca azione*, Roma, Armando, 2007

Bell M., *The Fundamentals of Teaching, A Five-Step Model to Put the Research Evidence into Practice*, London, Routledge, 2020

Calvani A., *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento, Erickson, 2021

Calvani A., Trinchero, R., Vivianet G., *Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.ApI.E*, in "Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS) Journal", 18, 2018, pp. 311-339

<sup>73</sup> D.S. Camillocci, *Inventiamo disegni*, Roma, Edizione Kappa, 1990.

Calvani A., Trincherò R., *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Roma, Carocci, 2019

Calvani A., Marzano A., Miranda S., *Formazione degli insegnanti alla didattica efficace. Come orientare l'osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe?* in "Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione", 19(1), pp. 2021, 599-621

Camillocchi D.S., *Inventiamo disegni*, Roma, Edizione Kappa, 1990

Clark I., *Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning*, in "Educational Psychological Review", 24, 2012, pp. 205-249

Clark R. C., Nguyen F., & Sweller J., *Efficiency in learning: Evidence Based guidelines to manage cognitive load*, San Francisco, Pfeiffer Wiley, 2006

Cornoldi C., De Beni R., *Imparare a studiare 2*, Trento, Erickson, 2001

Cornoldi C., De Beni R., *MT Gruppo, Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Erickson, 2020

Deci E. L., Koestner R., & Ryan R. M., *A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation*. in "Psychological Bulletin", 125, 1999, pp. 627-626

Dehaene S., *How to learn. Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now*, Viking, New York, 2019

Fullan M., *The New Meaning of Educational Change*, London, Teachers College Press, 2007<sup>4</sup>

Gagné M., & Briggs L. J., *Fondamenti di progettazione didattica*. Torino, SEI 1990

Geake J.G., *The brain at School: Educational Neuroscience in the Classroom*, Maidenhead, McGraw Hill, 2009

Harris A., *Behind the classroom door: The challenge of organizational and pedagogical change*, in "Journal of Educational Change", 4(4), 2003, pp. 369-382

Hattie J., *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009

Hattie J., *Visible learning for teacher: maximizing impact on learning*, London, Routledge, 2012

Hattie J., *250+ Influences on student achievement*, disponibile a <https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/VLPLUS-252-Influences-Hattie-ranking-DEC-2017.pdf>, 2017, ultima consultazione 20/12/2021

Immordino-Yang M.H., *Emotion, Learning and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*, WW Norton & Co, New York, 2016

Immordino-Yang M. H., Damasio A., *We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education*, in "Mind, Brain, and Education", 1 (1), 2007, pp. 3-10

Kampylis P., Bocconi S., Punie Y., *Towards a mapping framework of ICT-enabled innovation for learning*, Seville, European Commission, Joint Research Center, Institute for Prospective Technological Studies, 2012

Kennedy A., *Models of continuing professional development: A framework for analysis*, in “Journal of In-Service Education”, 31(2), 2005, pp. 235 - 250

Law N., Yuen A., Fox R., *Educational Innovations Beyond Technology - Nurturing Leadership and Establishing Learning Organizations*, New York, Springer, 2011

Lewin K., *I conflitti sociali*, tr. it., Franco Angeli, Milano, 1972

Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Trento, Erickson, 2019

Manzini E., *Artefatti, Verso una nuova ecologia dell'ambiente artificiale*, Milano, Domus Academy, 1990

Martinez S.L., Stager G., *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom*, Torrance, Constructing modern knowledge press, 2016

Martini B., *Lo sviluppo professionale degli insegnanti tra didattica generale e didattiche disciplinari*, in L. Perla L., B. Martini (a cura di), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019

Marzano R. J., Pickering D. J., Pollock J. E., *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*, Alexandria, ASCD, 2001

Marzano A., Calvani, A., *Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti*, in “Educational, Cultural and Psychological Studies”, 22, 2020, pp. 125-143

Mori S., Niewint J., *Processi cognitivi e stampante 3D alla scuola dell'infanzia: promuovere lo sviluppo per potenziare l'apprendimento*, in “Qwerty: Rivista di tecnologia, cultura ed Educazione: Digital Fabrication: 3D Printing in Pre-School Education” V. 14, N. 1, 2019, p.16-33

Mori S., Niewint, J., Beni C., *Cognitive enhancement and 3D printer in kindergarten: an exploratory study*, in “ICERI 2018 Proceedings”, 2018, pp. 2388-2392

Mortari L., Ghirotto L. (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2019

Niewint J., Mori S., Naldini M., Benassi A., Guasti L., *IDeAL: Una metodologia per costruire artefatti e promuovere le competenze trasversali in classe*, in “Form@re”, 19, 1, 2019, pp. 117-132

Owston R., *Contextual factors that sustain innovative pedagogical practice using technology: an international study*, in “Journal Educational Change” 8, 2007, pp. 61-77

Pellegrini, M., Vivianet, G., *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma, Carocci, 2018

Pennington M., *The cognitive affective filter in teacher development*, in “System”, 24(3), 1996, pp. 337-350,

Rivoltella P.C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano, Raffaello Cortina, 2012

Rizzo A., *La natura degli artefatti e la loro progettazione*, in “Sistemi Intelligenti”, 12 (3), 2000, pp. 437-52.

Ryan R. M., Deci E. L., *Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory*, in A. J. Elliot, *Advances in motivation science*, Cambridge, Elsevier Inc, 2019, pp. 11-156

Razzouk R. ShuteV., *What is design thinking and why is it important?*, in “Review of Educational Research”, 82(3), 2021, pp. 330-348.

Reigeluth C. M., *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional design*, Vol. 2. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1999

Serdyukov P., *Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?*, in “Journal of Research in Innovative Teaching & Learning”, 10 (1), 2017, pp. 4-33.

Schnotz W., & Kürschner C., *A reconsideration of cognitive load theory*, in “Educational Psychology Review”, 19, 2007, pp. 469-508

Sousa D. A., *How the brain learns*, Boston, Corwin, 2016

Tillema H., *Training and professional expertise: Bridging the gap between new information and preexisting beliefs of teachers*, in “Teaching and Teacher Education”, 10(6), 1994, pp. 601-615

Trinchero R., *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 2008

Trinchero R., *Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe*, in “Italian Journal of Educational Technology”, 26 (3), 2018, pp. 40- 55

Voogt J., Roblin N. P., *A comparative analysis of international frameworks for 21st century competencies: Implications for national curriculum policies*, in “Journal of Curriculum Studies”, 44 (3), 2012, pp. 299-321

Zimmerman B.J., *Theories of self-regulated learning and academic achievement: Overview and analysis*, in B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, Mahwah, NJ Lawrence Erlbaum Associates, 2001

Figure

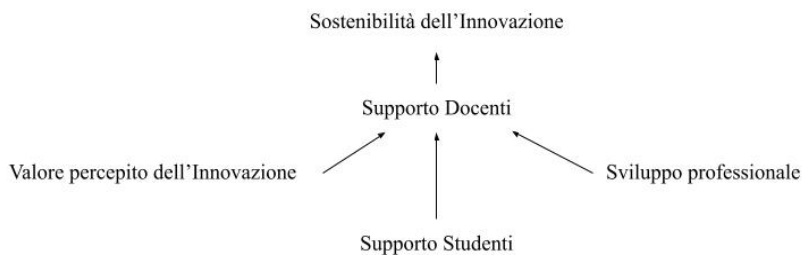
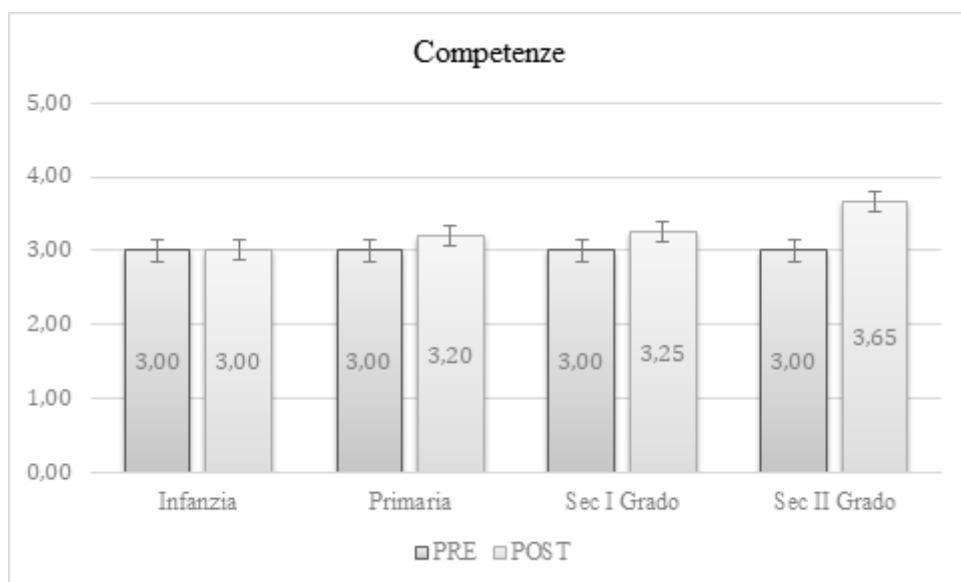

Fig. 1: Fattori per la sostenibilità dell'innovazione<sup>74</sup>


Fig. 2: Mediane rispetto alla valutazione su quanto il metodo IDeAL favorisca lo sviluppo di competenze trasversali e aspetti tipici di una didattica efficace.

<sup>74</sup> R. Owston, *Contextual factors that sustain innovative pedagogical practice using technology: an international study*, in "Journal Educational Change" 8, 2007, pp. 61–77.

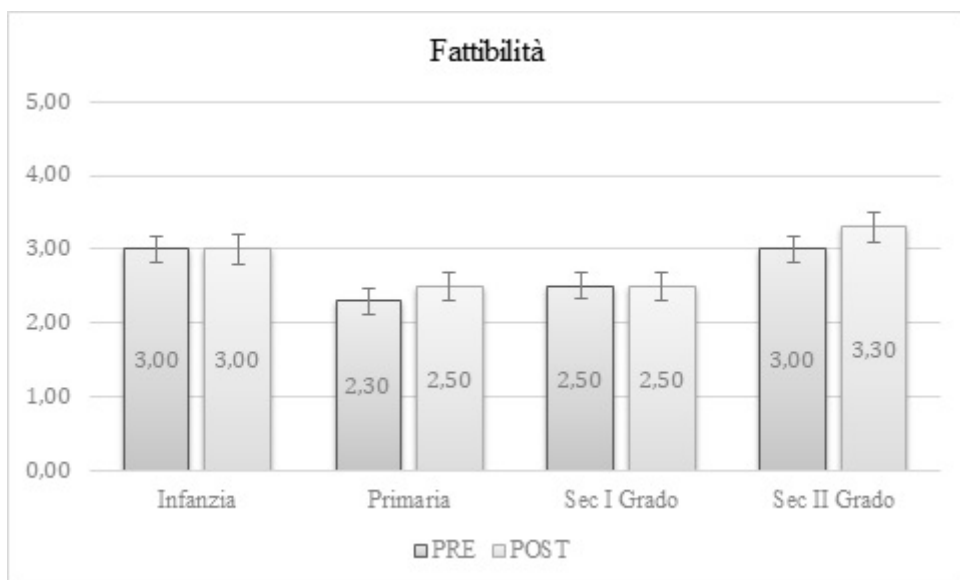


Fig. 3: Mediane rispetto alla valutazione su quanto il metodo IDeAL sia fattibile in classe, per ordine di scuola.

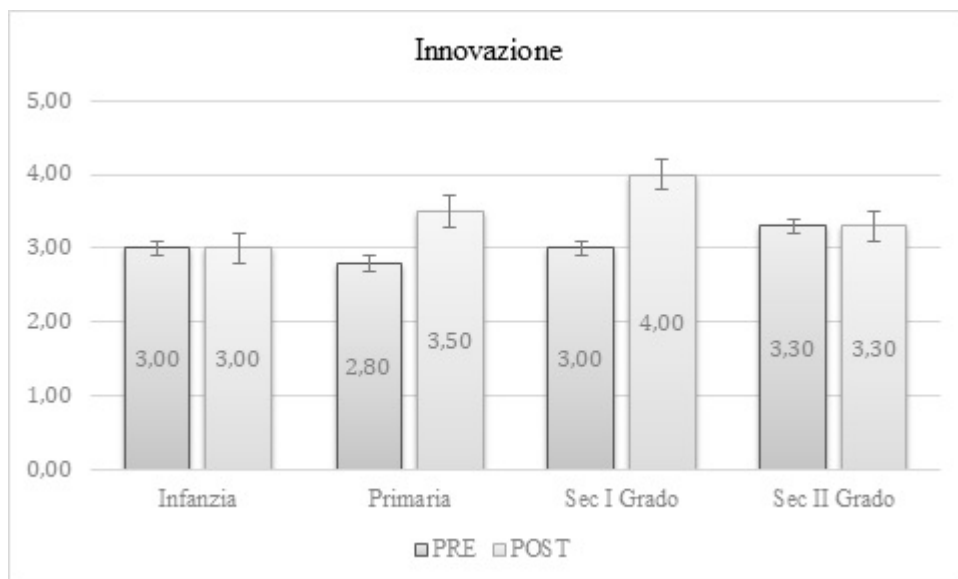


Fig. 4: Mediane rispetto al livello di innovazione del metodo IDeAL per ordine di scuola.

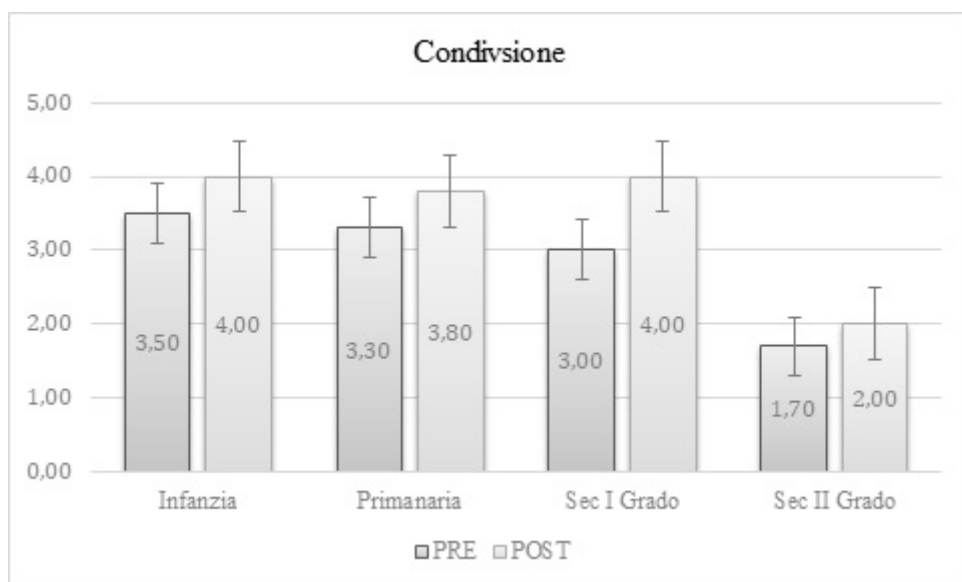


Fig. 5: Mediane rispetto a quanto IDeAL possa essere condiviso con i colleghi

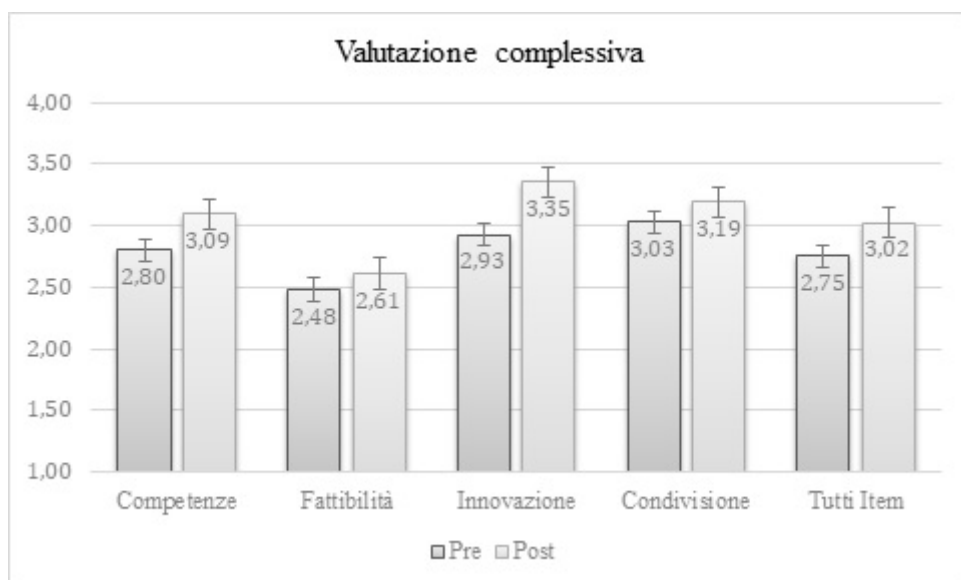


Fig. 6: Medie della valutazione complessiva delle aree senza differenziazione per ordini di scuola

## Tabelle

| Fase                     | Descrizione                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Indicazioni per una didattica efficace                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Riunioni e Istruttiva | Il docente presenta agli studenti una bozza di progetto da realizzare che sia in sintonia con gli argomenti curriculari collegandoli ad argomenti pregressi ed illustrando gli obiettivi del lavoro, le modalità di svolgimento, nonché gli obiettivi di apprendimento previsti. Gli studenti hanno il tempo di familiarizzare con quanto detto, riflettere e fare domande | Rendere chiari gli obiettivi e trasmettere fiducia nel loro conseguimento, realizzando un clima sfidante <sup>75</sup> Attivare preconoscenze <sup>76</sup> (ES 0.93) <sup>77</sup> .<br><br>Scomporre e regolare la complessità del compito in funzione dell'expertise dell'allievo <sup>78</sup><br><br>Orientare l'attenzione dell'allievo e diminuire il carico cognitivo estraneo <sup>80</sup> . |
| 2.1. Definire            | Vengono proposte da parte degli studenti le prime idee/soluzioni al progetto/problema presentato. Questi vengono poi suddivisi in coppie o gruppi di auspicabilmente massimo 3 studenti ciascuno.                                                                                                                                                                          | Creare piccoli gruppi per favorire l'interazione cognitiva tra i membri, il Peer tutoring (ES 0.53) lo Small group learning (ES 0.47) <sup>81</sup> .                                                                                                                                                                                                                                                  |

<sup>75</sup> A. Calvani et al., *Come orientare l'osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe?* Cit., pp. 599-621.

<sup>76</sup> J. Hattie, *250+ Influences on student achievement*, cit..

<sup>77</sup> Effect Size (ES), una misura statistica usata per valutare l'efficacia di un intervento didattico (M. Pellegrini, G. Vivanet, *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*, Roma, Carocci, 2018).

<sup>78</sup> M. Gagné, L.J. Briggs *Fondamenti di progettazione didattica*. Torino, SEI, 1990.

<sup>79</sup> R.C. Clark, F. Nguyen, J. Sweller, *Efficiency in learning: Evidence Based guidelines to manage cognitive load*, San Francisco, Pfeiffer Wiley, 2006.

<sup>80</sup> M. Gagné, L.J. Briggs. *Fondamenti di progettazione didattica*, cit.

<sup>81</sup> J. Hattie, *250+ Influences on student achievement*, cit..

|                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.2.Ideare<br>2.3.Progettare | Ogni gruppo inizia a disegnare sulla carta varie possibili soluzioni, prototipi e oggetti che possono essere utili per raggiungere l'obiettivo comune del gruppo. Questo processo è accompagnato da schede di supporto per la sperimentazione. A ciascun gruppo viene chiesto di arrivare a proporre un prototipo condiviso all'interno. | Sviluppare immaginazione mentale ed auto-spiegazione (metacognizione) <sup>8283</sup>                                                                                                            |
| 3.Realizzare                 | Il docente supervisiona i gruppi di lavoro nell'attività della realizzazione del prodotto partendo dal prototipo ideato, incoraggiando e guidando la discussione se necessario. Gli studenti realizzano il prodotto disegnato attraverso materiali o strumenti tecnologici.                                                              | Favorire una transizione progressiva dalle dimostrazioni alla pratica attiva. (Cognitive Load Theory) <sup>84</sup>                                                                              |
| 4.1.Verificare               | All'interno di ogni gruppo, gli studenti mettono a confronto il prodotto con il prototipo, attraverso un confronto costante e attivo anche tra loro stessi, modificando e cambiando.                                                                                                                                                     | Utilizzare feed-back e valorizzare l'autoefficacia <sup>8586</sup> (ES 0.61, feed-back ES 0.70, self-efficacy ES 0.92) <sup>87</sup> .<br>Rapporti positivi tra i pari (ES. 0. 53) <sup>88</sup> |

<sup>82</sup> M. Gagné, L.J. Briggs. *Fondamenti di progettazione didattica*, cit.

<sup>83</sup> B.J. Zimmerman, *Theories of self-regulated learning and academic achievement: Overview and analysis*, in B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

<sup>84</sup> W. Schnotz, C. Kürschner, *A reconsideration of cognitive load theory*. Educational Psychology Review, 19, 2007, pp. 469-508.

<sup>85</sup> M. Gagné, L.J. Briggs. *Fondamenti di progettazione didattica*, cit.

<sup>86</sup> R.J. Marzano et al., *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*, cit.

<sup>87</sup> J. Hattie *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, cit.

<sup>88</sup> *Ibidem*.

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4.2.Illustrare<br>4.3.Analizzare | I singoli gruppi presentano alla classe il loro prodotto, mettendo in evidenza i punti di forza e le criticità delle progettazioni, raccontando il processo decisionale nella scelta del prototipo finale. Questo processo è accompagnato da schede di supporto e può essere la premessa per iniziare un nuovo ciclo di progettazione (fase 2.1). | Potenziare la conservazione in memoria delle idee e procedimenti rilevanti <sup>89</sup> (ES 0.60) <sup>90</sup> .<br>Promuovere l'idea di errore come possibilità di miglioramento continuo. <sup>91</sup> |
| 5.Riunione Conclusiva            | Questo si connota come l'unico momento individuale finalizzato alla riflessione individuale su opinioni, credenze e come queste siano cambiate dopo l'esperienza didattica svolta.                                                                                                                                                                | Rafforzare la consapevolezza e la metacognizione, mettere in luce i procedimenti rilevanti <sup>9293</sup>                                                                                                  |

Tab. 1: Le fasi della metodologia IDeAL e i processi efficaci per le ricerche EBE

<sup>89</sup> M. Gagné, L.J. Briggs. *Fondamenti di progettazione didattica*, cit..

<sup>90</sup> J. Hattie, *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, cit.

<sup>91</sup> I. Clark et al. *Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning*, cit..

<sup>92</sup> C. Cornoldi, E R De Beni, *Imparare a studiare 2*, cit.

<sup>93</sup> N. Baliram, A.K. Ellis, *The impact of metacognitive practice and teacher feedback on academic achievement in mathematics*, in "School Science and Mathematics", 119 2, 2019.

\*

| Area                          | Media      |             | S.D.       |             | <u>Corr</u> | <u>t.test</u> | DF  | Sig. |
|-------------------------------|------------|-------------|------------|-------------|-------------|---------------|-----|------|
|                               | <u>pre</u> | <u>post</u> | <u>pre</u> | <u>post</u> |             |               |     |      |
| Competenze Didattica efficace | 2,81       | 3,10        | 0,4        | 0,74        | 0,574       | -4,55         | 87  | ***  |
| Fattibilità                   | 2,51       | 2,64        | 0,72       | 0,82        | 0,194       | -0,96         | 54  | -    |
| Innovazione                   | 2,95       | 3,36        | 0,56       | 0,62        | 0,433       | -4,93         | 54  | ***  |
| Condivisione                  | 2,94       | 3,12        | 0,83       | 0,96        | 0,442       | -1,1          | 32  | -    |
| Complessivo                   | 2,75       | 3,02        | 0,62       | 0,80        | 0,438       | -5,58         | 252 | ***  |

.2: Risultati del test di Wilcoxon per ciascun indice

## **L'identità professionale: percorsi di costruzione fra prefigurazioni e realtà**

Gina Chianese e Barbara Bocchi<sup>1</sup>

*Il presente contributo intende riportare gli esiti di un'azione di ricerca che ha coinvolto attivamente studenti e studentesse del corso di studi in Scienze dell'Educazione dell'Università di Trieste rispetto al tema dell'orientamento e delle prefigurazioni professionali. Attraverso l'utilizzo in contesto di un Personal Development Plan è stata supportata la costruzione del progetto professionale inteso quale "cammino in divenire". Progetto che si snoda fra idealità e realtà sostenuto da processi circolari di narrazione e riflessione.*

*This contribution aims to report the results of a research that has actively involved male and female students of the course in Educational Sciences at the University of Trieste with regard to the theme of career guidance and professional prefiguration. Through the use of a Personal Development Plan, the construction of the professional project was supported, seen as a "journey in progress". A project that winds its way between ideality and reality supported by circular processes of narration and reflection.*

*Parole chiave: socializzazione professionale, riflessione, prefigurazione professionale, narrazione*

*Keywords: professional socialization, reflection, professional prefiguration, narration*

### **1. Considerazioni preliminari**

La figura dell'educatore professionale con la legge di bilancio 2018, n. 205/2017 e attraverso i commi 594-601 ha trovato riconoscimento professionale, oltre a vedere delineate la formazione e gli ambiti di collocamento professionale. Nel dettaglio, il comma 594 recita:

*"l'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita. In una prospettiva di crescita personale e sociale, ... perseguendo gli obiettivi della Stra-*

<sup>1</sup> Il saggio è da intendersi quale esito del lavoro congiunto delle due autrici. Tuttavia, a Gina Chianese vanno attribuiti i paragrafi 1 e 2; a Barbara Bocchi il paragrafo 3 e le conclusioni.

*tegia europea deliberata dal Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000. Le figure professionali ... operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socioassistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale".*

Proprio in virtù di quanto espresso, ma anche guardando alla storia della figura professionale dell'educatore, è possibile sottolinearne la "debolezza" strutturale e non eliminabile che paradossalmente costituisce anche la sua forza, se intesa come ricerca costante sul senso dell'agire educativo, come apertura alla possibilità, come messa in discussione delle finalità, come formazione permanente<sup>2</sup>.

Si evince, inoltre, che l'educatore è chiamato a muoversi in un paradigma di complessità e liquidità<sup>3</sup> che riguarda sia i contesti formali, non formali, informali nei quali opera; sia lo sviluppo del proprio percorso professionale che si connota di elementi di fragilità e di continua transizione (lavoro-lavoro oppure lavoro-formazione-lavoro) in cui equipaggiarsi costantemente rispetto a conoscenze, abilità e competenze per rispondere in modo sempre più efficace a sfide e criticità<sup>4</sup>.

In questo contesto, così come ribadito a livello internazionale<sup>5</sup>, la qualità della formazione degli educatori costituisce l'elemento chiave che consente di attuare e gestire attività ed azioni di qualità capaci di contribuire anche allo sviluppo dei tre obiettivi strategici declinati

<sup>2</sup> Si veda V. Iori, (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018; S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2003.

<sup>3</sup> Per approfondire Z. Bauman, *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Roma-Bari, Laterza, 2007; Z. Bauman, *Vita liquida*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2005; A. Porcheddu, *Zygmunt Bauman intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*, Roma, Anicia, 2005.

<sup>4</sup> Si veda E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

<sup>5</sup> Per approfondire Commissione della Comunità Europea, *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato Delle Regioni una nuova agenda per le competenze per l'Europa Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*, 2016, COM/2016/0381 final.

dall'Europa per i prossimi anni: equità, coesione sociale e cittadinanza attiva<sup>6</sup>.

In sintesi, gli elementi di liquidità da una parte e di “debolezza strutturale” dall'altra richiamano la necessità di qualificare formativamente la figura professionale dell'educatore quale professionista riflessivo<sup>7</sup> capace di apprendere dall'azione e per l'azione in un processo circolare in cui apprendere ad apprendere, capace di orientarsi in un percorso in costante divenire<sup>8</sup>.

Ciò significa che è importante per i futuri educatori poter riflettere sulla costruzione della loro identità professionale già prima dell'inizio della carriera; in particolar modo focalizzandosi sul momento del tirocinio inteso quale momento fondante nel passaggio da una identità professionale “ideale” ad una “reale”.

## *2. L'identità professionale come costruzione in divenire*

L'identità professionale è definita come ciò che

*“Concerns group interaction in the workplace and relates to how people compare and differentiate themselves from other professional groups. Professional identity develops over time and involves gaining insight into professional practices and development of the talent and value of the profession. It can be described as the attitude, values, knowledge, beliefs and skills that are shared with others within a professional group and relates to the professional role being undertaken by the individual, and thus is a matter of subjective self-conceptualization associated with the work role adopted”<sup>9</sup>.*

Lo sviluppo dell'identità professionale è quindi un processo continuo, influenzato da diversi fattori, tra cui le esperienze nella pratica e

<sup>6</sup> Si veda Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*, in GUUE, 28 maggio 2009, C 119/2.

<sup>7</sup> Si veda D.A. Schön, *Educative the reflexive practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey Bass, 1987.

<sup>8</sup> Si veda M. Baxter Magolda, *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-authorship*, Sterling, Stylus Publishing, 2011.

<sup>9</sup> Cfr. K. Adams et alii, *Investigating the factors influencing professional identity of first year health and social care students*, in “Learning in Health and Social Care”, 5, 2006, p. 56.

la socializzazione lavorativa e riguarda altresì l'atteggiamento, le conoscenze, la cultura, le credenze oltre che i valori condivisi all'interno del proprio gruppo<sup>10</sup>. Inoltre, anche l'autovalutazione critica e l'apprendimento autodiretto costituiscono degli elementi importanti nella sua definizione. A ciò si aggiunga, infine, l'immagine di sé che, se positiva, restituisce sentimenti di adeguatezza personale e di soddisfazione nello svolgimento del ruolo previsto. Rispetto in particolare a queste ultime, esse aumentano quando vengono sviluppati valori e modelli di comportamento coerenti con le aspettative della società nei confronti dei membri della professione<sup>11</sup>.

Da questo punto di vista è chiaro come una parte importante e significativa di tale sviluppo avvenga già durante il periodo universitario per poi continuare il suo sviluppo nel contesto lavorativo.

Nello sviluppo dell'identità professionale, la cultura personale di un individuo si fonde con quella della professione<sup>12</sup>, mentre ruoli, valori e atteggiamenti relativi al lavoro vengono interiorizzati in un processo di *socializzazione professionale*<sup>13</sup> e di negoziazione attraverso un percorso di apprendimento permanente<sup>14</sup>.

Diventare un professionista richiede, quindi, più di un semplice apprendimento di abilità e comportamenti; proprio poiché coinvolge un'attività cognitiva, culturale e sociale<sup>15</sup> che si snoda a partire dall'esperienza universitaria ed in particolare nel tirocinio attraverso

<sup>10</sup> Si veda S. Hall, *Who needs 'identity'?*, in P. du Gay, J. Evans, P. Redman (Eds.), *Identity: a reader*, London, Sage Publications, 2000, pp. 15-30.

<sup>11</sup> Si veda M. Paterson *et alii*, *Clinical reasoning and self-directed learning: Key dimensions in professional education and professional socialisation*, in "Focus on Health Professional Education", 4, 2002, pp. 5-21.

<sup>12</sup> Si veda R. Ajjawi, J. Higgs, *Learning to Reason: A Journey of Professional Socialisation*, in "Advances in Health Sciences Education", 13, 2008, pp. 133-150.

<sup>13</sup> Per approfondire J.C. Weidman, D.J. Twale, E.L. Stein, *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?* ASHE-ERIC Higher Education Report, 28(3), San Francisco, Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, 2001; L.W. Perna, C. Hudgins, *The Graduate Assistantship: Facilitator of Graduate Students' Professional Socialization*, in "Association for the Study of Higher Education", 1996, pp. 2-56.

<sup>14</sup> Si veda S. Billett, *Exercising Self Through Working Life: Learning, Work and Identity*, in A. Brown, S. Kirpal, F. Rauner (Eds.), *Identities at Work*, Dordrecht, Springer, 2007, pp. 183-210.

<sup>15</sup> Si veda A. Reid *et alii*, *Identity and engagement for professional formation*, in "Studies in Higher Education", 33(6), 2008, pp.729-742.

cui è possibile sviluppare l'appartenenza ad una comunità professionale e il primo ingresso in una comunità di pratica<sup>16</sup>.

Alcuni studi dimostrano, inoltre, come la mancanza di connessione tra i contenuti presenti nel curriculum con la pratica futura incide sulla formazione dell'identità professionale e ciò può portare gli studenti ad avere una visione più ristretta e meno centrata sul proprio futuro lavorativo<sup>17</sup>. Secondo gli autori “sfumare i confini fra l'accademia e il mondo del lavoro” consente invece di facilitare i processi di formazione dell'identità professionale oltre a favorire la conoscenza della professione e suggerisco quattro possibili strategie: 1) coinvolgimento dei professionisti del mondo del lavoro nelle attività curriculari; 2) engagement degli studenti in situazioni lavorative durante il percorso formativo 3) allineamento dell'apprendimento con pratiche di lavoro autentiche; e 4) approccio di apprendimento interprofessionale.

Nel caso specifico dell'esperienza all'Università di Trieste questo aspetto di connessione fra accademia e lavoro viene sostenuto – oltre che dalle esperienze di tirocinio diretto – anche attraverso la partecipazione di testimoni esperti nelle attività di tirocinio indiretto e nelle pratiche laboratoriali e per piccoli gruppi, dando ampio spazio all'attività riflessiva che è prevista in differenti corsi per evidenziare la circolarità dialogica fra teoria e prassi.

### *3. Raccontarsi per orientarsi nel futuro*

Il progetto biennale “La costruzione del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico”, realizzato presso l'Università di Trieste con studenti e studentesse del primo anno del corso di Laurea in Scienze dell'Educazione nell'a.a. 2020/2021, ha inteso contribuire alla definizione della loro identità professionale attraverso l'uso in contesto di uno strumento capace di orientarli durante il percorso universitario e nella iniziale definizione dei futuri percorsi lavorativi.

Il Personal Development Plan (PDP) si caratterizza quale processo-strumento che attraverso l'attivazione di un percorso biografico-narrativo rende evidente la storia formativa e professionale come co-

<sup>16</sup> Si veda E. Wenger, *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*, in E. Wenger (Ed.), *Social learning systems and communities of practice*, London, Springer, 2000, pp. 179-198.

<sup>17</sup> Si veda A. Reid *et alii*, *From expert student to novice professional*, Netherlands, Springer, 2011.

struzione *in progress* mettendo in luce anche esperienze e apporti culturali e valoriali *in nuce* significativi (anche con l'approfondimento di esperienze non formali), di orientamento *in itinere* rispetto alle esperienze autenticamente formative, di riflessività costante sulle pratiche, incluso il tirocinio. Infine, il PDP consente a ciascun soggetto, a partire da un profilo professionale ideale declinato in termini di competenze elaborato sulla base delle indicazioni nazionali e internazionali, di costruire dei percorsi orientati alla definizione – sempre in divenire – delle prefigurazioni future di sviluppo.

Il PDP è strutturato secondo tre sezioni che stimolano, attraverso un approccio narrativo-riflessivo, il processo di analisi, la (ri)-costruzione e messa a sistema dei diversi apporti che concorrono alla definizione della propria identità formativa e professionale in un sistema coerente di (ri)-significazione

Nel dettaglio, la sezione “Mi racconto” è dedicata alla ricostruzione biografica e alla descrizione di esperienze formative significative, oltre ad approfondire la motivazione rispetto alla professione. Nella sezione “I percorsi di sviluppo” è prevista la narrazione e riflessione su esperienze significative realizzate in contesto – *in primis* il tirocinio – nell’ottica della costruzione della propria identità professionale. L’ultima sezione “Prefigurazione di futuro” è volta alla valutazione del processo e alla programmazione di nuovi percorsi di sviluppo in direzione di futuro.

Al termine di un anno di utilizzo del PDP sono state realizzate delle interviste con un campione non probabilistico di studenti e studentesse per valutare impatti e considerazioni, oltre che elementi di implementazione dello strumento-processo. La ricerca empirica si è avvalsa di metodologie qualitative in particolare, facendo riferimento a Demetrio (2020), di “micropedagogia euristica”, come approccio che scandaglia uno spazio-tempo delimitato da un intervento formativo del ricercatore-attore che ne esplicita le dinamiche sottese. Ma è un luogo dentro il quale anche gli individui che partecipano realizzano delle esperienze di apprendimento che cambiano le iniziali caratteristiche, non solo con la consapevolezza del cambiamento che è in atto, ma con la capacità di identificarne il valore e la portata.

Si è inteso riflettere sulla “deglobalizzazione”<sup>18</sup> che lavorare sulle storie professionali mette in evidenza, per fare emergere l’importanza

<sup>18</sup> Si veda D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano, Raffaello Cortina Editore, 2020 [ed. orig. 1992].

di focalizzare la narrazione delle biografie. In particolare, con gli intervistati si sono ripercorsi metacognitivamente i momenti considerati decisivi agli effetti della propria affermazione identitaria a livello formativo, professionale e sociale<sup>19</sup>.

L'analisi qualitativa delle risposte ha permesso di approfondire alcuni aspetti particolarmente rilevanti. A partire dai dati narrativi sull'esperienza vissuta dagli studenti sono stati, attraverso la traccia dell'intervista semi-strutturata, ripercorsi i nuclei tematici elaborati nel PDP, in particolare: la prefigurazione iniziale e finale dell'identità professionale *ante* e *post* il lavoro attraverso il PDP; l'uso di supporti per mediare il racconto; la costruzione del cv, focalizzandosi in particolare sui punti di forza e sugli elementi di miglioramento; lo scambio tra pari e con i tutor di tirocinio<sup>20</sup>; l'importanza dell'autoriflessione nella pratica professionale.

Come sottolinea Melucci (1990)<sup>21</sup>: “l'io è multiplo” rimarcando come le biografie formative e professionali facciano emergere la molteplicità delle vite in una vita individuale. Per questo motivo, l'io multiplo richiede di esplorare tanto l'unità quanto la discontinuità, l'incoerenza, l'incertezza mediante la quale il soggetto ha costruito la propria narrazione, riconoscendosi come unico artefice del proprio percorso.

L'analisi delle interviste è stata svolta attraverso tre precisi passaggi o fasi di codifica: aperta, finalizzata e teorica<sup>22</sup>. Dopo la trascrizione letterale delle interviste, nella fase aperta, sono stati evidenziati i passaggi di senso incorporati nei discorsi svolti dagli interlocutori, successivamente sono stati scelti quelli ritenuti maggiormente rilevanti attribuendo così le prime etichette delle categorie emergenti. Nel definire queste categorie si è cercato di rimanere il più possibile coerenti con l'intenzionalità espressa dai racconti, dalle osservazioni e dalle riflessioni degli intervistati. Allo scopo di sistematizzare il corpus dei dati, il materiale raccolto è stato poi posto al vaglio della codifica fina-

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 184.

<sup>20</sup> Nel caso dell'esperienza condotta si fa riferimento esclusivamente agli scambi occorsi durante le attività di tirocinio diretto svolto in modo indiretto a causa della situazione pandemica che di fatto non ha consentito di realizzare alcuna attività in contesti esterni, di lavoro in piccoli gruppi svolti dagli studenti su casi da analizzare e di supervisione avvenuti con i tutor di tirocinio interni all'università e con la responsabile del progetto in qualità di supervisore del processo.

<sup>21</sup> A. Melucci, *Il gioco dell'io*, Milano, Feltrinelli, 1990.

<sup>22</sup> M. Tarozzi, *Che cosa è la Grounded Theory*, Roma, Carocci, 2008.

lizzata, anch'essa costituita dall'accostamento di etichette indicanti possibili similitudini o contatti tra fenomeni e orientati dall'analisi della letteratura, fatta in precedenza. I punti emersi nell'analisi sono stati poi comparati al fine d'individuare i possibili nessi di significato. Questi ultimi hanno originato nuove etichette, che potremmo chiamare macrocategorie, frutto della definizione di processi evidenziati dall'accostamento logico delle etichette grezze.

La determinazione di connessioni tra macrocategorie ha permesso la sistematizzazione dei dati e con la sintesi dell'accostamento logico delle macrocategorie sono state infine elaborate le descrizioni funzionali in grado di comporre una vera e propria spiegazione complessiva del caso studiato, tenendo presenti fenomeni, processi e contesto. I dati empirici così analizzati hanno consentito una concettualizzazione che ha reso espliciti i processi oggetto dell'indagine. L'analisi ha così restituito non solo un campo di ricerca statico, ma le dinamiche di costruzione dei processi studiati. Nel caso specifico dell'indagine condotta attraverso le interviste si è messo in evidenza il valore del PDP quale strumento innovativo che, se introdotto in ambito universitario e lavorativo come prassi consolidata e riconosciuta, può supportare la riflessività professionale, intesa come elemento distintivo e necessario per rispondere alla ricorsività tra sapere e azione alla base del lavoro dell'educatore.

Ritornando all'analisi dei nuclei tematici precedentemente indicati, è emerso che per alcuni intervistati, in particolare quelli che si sono iscritti alla laurea triennale dopo altri percorsi formativi e professionali, lo strumento stimola la riflessione, oltre che la ricostruzione e la revisione del proprio precedente percorso. In questo caso si riferivano all'uso di prodotti culturali (come canzoni, fotografie, video, dipinti, ...) per aiutarsi nella riflessione.

*“Usare uno strumento come le canzoni, le immagini o altro è più facile? Data la mia indole è stato più semplice riflettere scrivendo perché sono così, perché sono stato abituato a riflettere molto su quello che vivo e su quello che ho vissuto. Però è stato anche molto bello cercare a posteriori, cioè una volta descritto il percorso delle mie scelte è stato anche molto interessante trovare quell'immagine, quel testo che esprimesse quello che avevo scritto. Ho capito invece che per i ventenni è il contrario: il fatto di ascoltare o vedere qualcosa suggerisce la riflessione rispetto a quello che si è. Questo ha a che fare con la sensibilità con la quale sono vissuti e sono cresciuti rispetto alla mia generazione. Nonostante tutto le due modalità si integrano benissimo: scrittura e strumenti. Bella come modalità. Ho apprezzato”.*

Infatti, il prodotto culturale è visto dagli intervistati come suggeritore di riflessioni, rendendo manifesti aspetti che non erano stati presi in considerazione, orientando così la riflessione personale. Per alcuni è più facile scrivere le proprie riflessioni senza affidarle a dei mediatori culturali: in un'intervista una studentessa riporta, infatti, che

*“la scrittura restituisce complessità, mentre scegliere una canzone, un'immagine, o altro restituisce solo una parte, solo un aspetto delle proprie riflessioni”.*

La riflessione attraverso la scrittura si configura come ricerca di connessioni e di trame significative, al fine di evidenziare la vita individuale nella sua complessità.

In questa ottica lo strumento viene vissuto come il continuo dipanarsi di un processo senza soluzione di continuità e non solo come prodotto che ha una fine. Molti intervistati in questo senso colgono nel PDP uno strumento dinamico, flessibile capace di accompagnarli in tutta la loro esperienza formativa e professionale. Potremmo dire che il PDP ha la capacità di sostenere i soggetti nel mettere a sistema idee, valori e credenze rispetto alla futura professione<sup>23</sup>.

Un intervistato, in particolare, afferma:

*“... è rifiorito come elemento che avevo dentro e fare Scienze dell'Educazione per me ha significato riqualificarmi, ricalibrare una serie di nozioni che già avevo ma ricollocandomi in un quadro più scientifico, più preciso e quindi adesso percepisco di più il significato dell'essere educatore, la scientificità di approccio, il valore, la serietà della disciplina. Se prima consideravo educare qualcosa che faceva parte del mio essere adesso ho trovato una modalità ben precisa e strutturata. E quindi la riflessione mi aiuta a qualificare ancora di più qualcosa che sentivo dentro”.*

È interessante notare come inconsapevolmente l'intervistato esprima nella dichiarazione sopra riportata, il concetto di *flourishing* (“è rifiorito”) per esprimere una valutazione del suo personale funzionamento.

<sup>23</sup> Si veda C. Biasin, R. Clerici, C. Finotti, *The identity and professional culture of the educator at the beginning of the university path in Italy*, in “European Journal of Social Work”, 15, 2012, pp. 361-375.

Tale concetto, secondo un'ottica integrata, combina insieme il benessere psicologico, quello soggettivo e quello sociale<sup>24</sup> andando oltre il semplice “stare bene” ed indicando alti livelli di benessere soggettivo<sup>25</sup>. Il benessere, così inteso, diviene allora una risorsa importante per il percorso professionale perché aiuterà gli individui a funzionare in modo ottimale, ad essere autosufficienti, a adattarsi al cambiamento e a gestire bene la loro carriera. I risultati di diversi studi hanno mostrato che l'adattamento al ruolo lavorativo, le caratteristiche del lavoro, le relazioni con i colleghi e la remunerazione hanno influenzato positivamente il *flourishing*. Gli interventi per promuovere lo sviluppo delle future professionalità dovrebbero concentrarsi sulla promozione di questo aspetto e sul mettere a sistema pratiche di autoriflessione<sup>26</sup>.

In questa ottica va anche letta la richiesta di costruzione del cv come capacità di ripercorrere il proprio vissuto formativo e professionale, indirizzandolo progressivamente al profilo che si desidera mettere in evidenza. Il cv diventa così, a sua volta, non solo un elenco di esperienze professionali e formative ma uno strumento di riflessione che porta all'elaborazione e alla costruzione di percorsi ripensati sull'identità professionale. Più questa si definisce, più è semplice selezionare le esperienze e la formazione che caratterizza quel profilo:

*“È stata la riflessione sulla mia vita e sul perché fare Scienze della Educazione che mi ha costretto a rivedere e a tirare fuori anche quegli aspetti che poi sono usciti nel cv”.*

Questo esercizio ha permesso di strutturare una riflessione condivisa sulla pratica progettata e agita, promuovendo nei partecipanti l'attivazione di una riflessione *in e on action*, attivando un processo in grado di incidere

<sup>24</sup> Per approfondimenti L.M. Keyes, J. Haidt (Eds.), *Flourishing. Positive Psychology and the life well lived*, Washington, DC, American Psychological Association, 2003.

<sup>25</sup> Si veda L.C. Hone *et alii*, *Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing*, in “International Journal of Wellbeing”, 4(1), 2014, pp. 62-90.

<sup>26</sup> Si veda C.L.M. Keyes, *Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health*, in “American Psychologist”, 62(2), 2007, pp. 95-108; A. Fabricio *et alii*, *Quality of life: Flourishing in the work context*, in “Current Psychology”, 11, 2020, pp.1-16; R. Kleinjan, S. Rothmann, E. Botha, *Flourishing-at-Work: The Role of Positive Organizational Practices*, in “Psychological Reports”, 122, 2019, pp. 609-631.

sia sulle modalità di progettazione, ma al contempo di trasformare l'identità professionale dello studente come futuro educatore<sup>27</sup>.

La mediazione, intenzionalmente predisposta da tutor e supervisore, da un lato sollecitava domande e ragionamenti, favorendo e promuovendo il confronto nel gruppo; dall'altro valorizzava il riconoscimento dei vissuti per poterli rileggere e interpretare all'interno di una riflessione condivisa. L'intento formativo delle azioni predisposte è stato quello di far in modo che gli studenti si percepissero parte di una comunità che apprende riflettendo su oggetti, concetti, punti di forza ed elementi di miglioramento e sui processi formativi che sottostanno alla loro professionalità.

Gli studenti hanno manifestato apprezzamento rispetto alle occasioni di riflessione avute durante il percorso, soprattutto perché condivise tra i pari. Molti hanno riportato di aver trovato questa esperienza professionalmente e personalmente stimolante e ricca di spunti di riflessione attraverso proprio il costante e proficuo confronto:

*“Devo dire la verità sono partita un po' scettica, nel senso che, ho già una Laurea alle spalle quindi ho già frequentato il mondo universitario in un'altra facoltà, e non mi era mai capitato un progetto di questa portata; quindi, diciamo che all'inizio ho faticato un po' a comprendere il perché; poi, mano a mano che andavo nella compilazione e nella scrittura, devo dire, che mi ha aiutato a fare un lavoro introspettivo quindi di lettura anche di me stessa che non pensavo. Per cui io direi che l'utilità, per me almeno, è stata proprio questa: cioè di provare a leggere dentro di me e trovare le risposte sul mio essere educatrice, risposte a domande che magari non mi sono mai nemmeno fatta”.*

La dimensione del confronto tra pari è centrale per i partecipanti, sia durante gli incontri, sia a distanza grazie all'utilizzo della piattaforma Teams di Microsoft. Da questo punto di vista la piattaforma è stata utilizzata come un ambiente strutturato di documentazione, di discussione e allo stesso tempo di lavoro.

*“Mi sono ritrovata alla prima volta che ho fatto l'Università e banalmente WhatsApp non esisteva. Per cui non c'erano sistemi così rapidi per potersi confrontare. [...] Ai tempi eravamo tantissimi però ti ritrovavi a confrontarti con una piccolissi-*

<sup>27</sup> Per approfondire il concetto di professionista riflessivo si veda D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo, 1999.

*ma cerchia di persone con le quali avevi legato. Adesso invece, attraverso determinate piattaforme si riesce ad arrivare a confrontarti con chiunque anche senza magari essersi mai visti di persona. Per esempio, doversi confrontare è stato veramente utile per poi comprendere che anche il lavoro di educatore sarà così, sarà un continuo confronto con persone totalmente diverse da me, sarà un lavoro di team continuo. Secondo me, è stata una bella palestra”.*

Il confronto sui materiali e sulle attività caricate nel PDP non ha solo permesso ai partecipanti di acquisire uno sguardo diverso sulla pratica, ma ha consentito di condividere alcune esperienze professionali. Le discussioni tra pari hanno facilitato uno scambio di pratiche reali e di suggerimenti innovativi da poter applicare nella pratica quotidiana, realizzando una comunità di apprendimento professionale<sup>28</sup>. Il passaggio ad un ruolo attivo dei partecipanti durante la formazione ha rappresentato una delle prime leve per “riaccendere la consapevolezza ed il fascino della professione”; inoltre attraverso la riflessione è stato possibile rendere espliciti gli elementi impliciti delle proprie esperienze di vita, dei momenti di passaggio e di cambiamento:

*“... lo vedo in riferimento al secondo blocco del PDP che riguarda la riflessione sulle esperienze fatte. Si tratta di una riflessione strutturata che con vari passaggi ti permette di recepire, recuperare tante cose che hai vissuto e che magari sono state depositate dentro di te ma che non le hai ben chiare. Invece il fatto di riprendere e riflettere te le fanno tornare in superficie”.*

L’aderenza ad una struttura condivisa sulla quale basare le proprie riflessioni ha consentito di confrontare, inoltre, la narrazione del singolo con le narrazioni dei pari che hanno svolto lo stesso percorso.

L’intervista realizzata al termine dell’esperienza ha operato una ulteriore coscientizzazione, dando un contributo da un lato euristico, dall’altro interpretativo. Ha costituito una pratica di rispecchiamento autoreferenziale, una rivisitazione dei momenti più importanti della propria esperienza sia umana che professionale, soprattutto se, come in questo caso, sostenuta da una persona che ne mette in evidenza i punti salienti<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> Si veda R. Dufour, *What Is a “Professional Learning Community”?*, in “Educational Leadership”, 61, 2004, pp. 6-11.

<sup>29</sup> Cfr. D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, cit., p. 177.

Intervistato e intervistatore indagano il senso della narrazione da punti di vista diversi: da una parte, l'intervistato narrando la sua storia ne ricerca il senso; dall'altra parte, l'intervistatore cerca di rendere esplicita la struttura profonda di senso che esce dal racconto biografico. Insieme co-costruiscono e negoziano significati che emergono dalla ricostruzione narrativa.

#### 4. Conclusioni

Questo contributo ha inteso ripercorrere, attraverso il progetto “La costruzione del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico”, l'idea della biografia in transito.

Il PDP si è posto come strumento capace di fornire una chiave di lettura dei soggetti che abitano queste transizioni, dalle quali sono stati attraversati o che hanno attraversato. Le interviste hanno ripercorso la ricostruzione narrativa del processo autobiografico, sostando nei passaggi che rappresentano dei punti di svolta professionali e personali. Ripercorrere le ricognizioni narrative e le rappresentazioni future come futuri educatori, ha consentito di interrogare i vissuti delle persone, rivivendo i processi individuali e sociali che concorrono alla costruzione di senso del racconto autobiografico e delle identità personali, sociali e professionali.

Attraverso la riflessione, il PDP ha consentito di creare significati condivisi e riflettere sulle pratiche di lavoro futuro, costruendo e consolidando la professione prefigurata e dando così inizio ad una comunità di pratiche che promuova l'identità professionale e l'integrazione organizzativa. La formazione che nasce dall'esperienza e ritorna alla pratica lavorativa rappresenta una modalità che restituisce senso allo sforzo di apprendimento continuo. I cambiamenti di prospettive di significato non sono più soltanto nelle rappresentazioni dei soggetti coinvolti, ma anche nei sistemi di relazione, nell'organizzazione stessa e nelle azioni di sistema.

#### Riferimenti bibliografici

Adams K., Hean S., Sturgis P., Clark M.J., *Investigating the factors influencing professional identity of first year health and social care students*, in “Learning in Health and Social Care”, 2006, 5, pp. 55-68

Ajjawi R., Higgs J., *Learning to Reason: A Journey of Professional Socialization*, in “Advances in Health Sciences Education”, 13, 2008, pp. 133-150

- Bauman S., *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2007
- Idem, *Vita liquida*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2005
- Baxter Magolda M., *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-authorship*, Sterling, Stylus Publishing, 2001
- Biasin C., Clerici R., Finotti C., *The identity and professional culture of the educator at the beginning of the university path in Italy*, in “European Journal of Social Work”, 15, 3, 2012, pp. 361-375
- Billett S., *Exercising Self Through Working Life: Learning, Work and Identity*, in A. Brown, S. Kirpal, F. Rauner (Eds.), *Identities at Work*, Dordrecht, Springer, 2007
- Commissione della Comunità Europea, *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato Delle Regioni una nuova agenda per le competenze per l'Europa Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*, 2006, COM/2016/0381 final
- Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*, in G.U.U.E., 28 maggio 2009, C 119/2
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2020 (ed. orig. 1992)
- Dufour R., *What Is a “Professional Learning Community”?* in “Educational Leadership”, 61, 2004, pp. 6-11
- Fabricio A., Kaczam F., Obregon S.L., de Almeida M.D., Lopes L.D.F., da Veiga C.P., da Silva W.V., *Quality of life: Flourishing in the work context*, in “Current Psychology”, 11, 2020, pp.1-16
- Hall S., *Who needs ‘identity’?*, in P. du Gay, J. Evans, P. Redman (Eds.), *Identity: a reader*, London, Sage Publications, 2000, pp. 15-30
- Hone L.C., Jarden A., Schofield G.M., Duncan S., *Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing*, in “International Journal of Wellbeing”, 4(1), 2014, pp. 62-90
- Iori V. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018
- Keyes C.L.M., *Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health*, in “American Psychologist”, 62(2), 2007, pp. 95-108
- Keyes C.L.M., Haidt J. (Eds.), *Flourishing. Positive Psychology and the life well lived*, Washington, DC, American Psychological Association, 2003
- Kleinjan R., Rothmann S., Botha E., *Flourishing-at-Work: The Role of Positive Organizational Practices*, in “Psychological Reports”, 122, 2019, pp. 609-631
- Legge del 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*, in G.U. n. 302 del 29 dicembre 2017
- Melucci A., *Il gioco dell'io*, Milano, Feltrinelli, 1990
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000
- Paterson M., Higgs J., Wilcox S., Villeneuve M., *Clinical reasoning and self-directed learning: Key dimensions in professional education and professional socialization*, in “Focus on Health Professional Education”, 4, 2002, pp. 5-21

Perna L.W., Hudgins C., *The Graduate Assistantship: Facilitator of Graduate Students' Professional Socialization*, in "Association for the Study of Higher Education", 1996, pp. 2-56, in [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/292](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/292)

Porcheddu A., *Zygmunt Bauman intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*, Roma, Anicia, 2005

Reid A., Dahlgren M.A., Petocz P., Dahlgren L.O., *From expert student to novice professional*, Netherlands, Springer, 2011.

Reid A., Dahlgren L.O., Petocz P., Dahlgren M.A., *Identity and engagement for professional formation*, in "Studies in Higher Education", 33(6), 2008, pp.729-742

Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo, 1999

Idem, *Educative the reflexive practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey Bass, 1987

Tarozzi M., *Che cosa è la Grounded Theory*, Roma, Carocci, 2008

Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2003

Weidman J.C., Twale D.J., Stein E.L., *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage? ASHE-ERIC Higher Education Report*", 28(3), San Francisco, Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, 2001

Wenger E., *Communities of practice and social learning systems: The career of a concept*, in E. Wenger (Ed.), *Social learning systems and communities of practice*, London, Springer, 2000, pp. 179-198



## **Nonostante il Covid. Progettare con famiglie e bambini in situazione di vulnerabilità tra *lockdown* e azioni trasformative**

Andrea Petrella

*Per comprendere gli impatti della pandemia da Covid-19 sul lavoro educativo con famiglie in situazione di vulnerabilità, l'articolo si focalizza sulle fasi più operative dei percorsi di accompagnamento. Analizzando un insieme di 450 testi con finalità progettuali elaborati all'interno del Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione, co-costruite con famiglie e professionisti e focalizzate sulla risposta ai loro bisogni, si evidenziano le principali tendenze del lavoro educativo in condizioni di lockdown e rilevano possibili indicazioni per la fase post pandemica.*

*To understand the impacts of the Covid-19 pandemic on educational work with families in a situation of vulnerability, the article focuses on the most operational phases of the care plans. By analyzing a sample of 450 project-oriented texts developed within the Intervention Program for the Prevention of Institutionalization, co-constructed with families and professionals and focused on responding to their needs, the research highlights the main trends in educational work in the lockdown conditions and proposes possible indications for the post pandemic phase.*

*Parole chiave: pandemia, progettazione educativa, vulnerabilità, bisogni, ICT.*

*Key-words: pandemic, educational planning, vulnerability, needs, ICT.*

### **1. Introduzione**

La pandemia da Covid-19 e le conseguenti misure restrittive hanno avuto e stanno tuttora avendo un considerevole impatto anche nel lavoro educativo con le famiglie in situazione di vulnerabilità. Recenti studi e indagini sono concordi nel sottolineare, da un lato, le difficoltà organizzative e relazionali che i servizi socio-educativi e le famiglie hanno dovuto affrontare, dall'altro, le preziose risorse con le quali hanno saputo rispondere alle sfide poste dall'emergenza sanitaria<sup>1</sup>. Il

<sup>1</sup> Cfr. S. Fargion, M. Sanfelici, A. Sicora, *'A Community no matter what': fostering social work professional connections in Italy in COVID-19 times*, in "Social Work Education", vol. 39, n. 8, 2020, pp. 993-1001; P. Milani, *È nato un nuovo smart welfare?*, in "Animazione sociale", n. 334, 2020, pp. 31-34; A. Petrella, *Distanti ma connessi? Lo smart welfare nei servizi socio-educativi ai tempi del Coronavirus*, in "Encyclopaideia", vol. 24, n. 57, 2020, pp. 57-73; C. Tilli, *Famiglie e minori alla prova*

presente articolo si muove entro queste due categorie – difficoltà e risorse – con l'intento di fornire uno sguardo analitico e dettagliato al lavoro educativo nella sua componente più operativa e progettuale, particolarmente modificatasi in tempo di pandemia.

Per “aprire la scatola nera”<sup>2</sup> degli interventi educativi con famiglie e bambini, tanto più in una condizione così peculiare e storicamente inedita, ed esplorarne le strategie adottate e i risultati ottenuti è pertanto imprescindibile il riferimento a una solida base di dati fra loro comparabili che permettano di accedere alla sfera forse meno visibile di questo lavoro: ciò che accade quotidianamente nelle relazioni tra operatori, genitori e bambini e ciò che caratterizza *concretamente* i progetti educativi con le famiglie in situazione di vulnerabilità. Come si progettano le azioni da realizzare insieme? Quali obiettivi si pongono? Come questi progetti riescono a rispondere ai nuovi bisogni determinati dalla crisi sanitaria?

Il programma nazionale al quale l'articolo attinge per questa analisi fornisce un insieme di dati rappresentativi di tutti gli Ambiti territoriali in cui esso è implementato, raccolti e prodotti congiuntamente da operatori (assistenti sociali, educatori professionali, insegnanti, psicologi), famiglie e bambini in un arco temporale che attraversa tutto il 2020. Si tratta del Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.), coordinato dall'Università di Padova (LabRIEF, Laboratorio di ricerca e intervento in educazione familiare) e finanziato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali<sup>3</sup>. Avviato nel 2011, prevede ogni anno la selezione – a opera delle Regioni – di circa 60 Ambiti territoriali in cui realizzare un biennio di implementazione con dieci famiglie con figli tra zero e 11 anni. Attualmente (dicembre 2021) è in corso la decima implementazione del programma. P.I.P.P.I. si concentra sul sostegno a bambini e famiglie attraverso interventi multiprofessionali e integrati, al fine di ridurre la povertà educativa e la negligenza familiare<sup>4</sup> e mira a rispondere ai bisogni dei bambini mediante un'azione collettiva, di promozione della resilienza personale e familiare e delle capacità della comunità.

*del Covid-19*, in M. Sanfelici, L. Gui, S. Mordegli (a cura di), *Il Servizio Sociale nell'emergenza Covid-19*, Milano, Franco Angeli, pp. 71-95.

<sup>2</sup> S. Serbati, *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*, Roma, Carocci, 2020, p. 34.

<sup>3</sup> Cfr. P. Milani et alii, *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi e strumenti per l'implementazione del programma*, Padova: Becco Giallo, 2015.

<sup>4</sup> Cfr. C. Lacharité et alii, *Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants*, in “Bulletin de psychologie”, vol. 59, 2006, pp. 381-394.

L'esperienza del programma P.I.P.P.I. è divenuta *soft law* il 21 dicembre 2017, quando la Conferenza unificata Stato-Regioni ha approvato le Linee di indirizzo nazionali *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*. Da allora, P.I.P.P.I. è divenuto azione per l'implementazione delle Linee di indirizzo e inserito stabilmente nel Fondo nazionale per le politiche sociali. Nel Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023, approvato il 28 luglio 2021, P.I.P.P.I. è inoltre indicato fra i nuovi Livelli Essenziali delle Prestazioni in ambito Sociale (LEPS).

Ad oggi il programma ha coinvolto tutte le Regioni italiane per 264 Ambiti territoriali (113 dei quali per più edizioni) e circa 4.900 bambini. Tale capillarità e uniformità ha permesso quindi di analizzare e comparare un'ampia base di dati al fine di rilevare dall'esperienza pandemica non solo informazioni relative a cosa e come si progetta con le famiglie in condizioni di *lockdown*, ma anche di trarre possibili indicazioni e apprendimenti per il lavoro educativo nella fase *post* pandemica.

## *2. Valutare e progettare in P.I.P.P.I.: verso un agire trasformativo*

Uno dei pilastri del programma è l'approccio della valutazione partecipativa e trasformativa (VPT)<sup>5</sup>, che promuove il consolidamento di spazi di riflessione e dialogo tra famiglia, bambino e professionisti dei vari servizi, ponendo sempre al centro di ogni progetto educativo la partecipazione di tutti gli attori e, soprattutto, delle famiglie in quanto esperte della propria situazione. La VPT caratterizza il percorso di accompagnamento, in cui i diversi componenti delle *équipes* “dopo aver curato uno spazio per accogliere le persone, dedicano tempo ed energie per analizzarne i bisogni cui dare risposta (*assessment*) e in conformità a tale analisi costruire un progetto di intervento da attuare e infine verificare e valutare”<sup>6</sup>. Oltre alla fase di conoscenza dei bisogni è prevista, cioè, la co-costruzione di progettazioni condivise capaci di attivare dinamiche, appunto, trasformative per i soggetti coinvolti. L'azione promossa da P.I.P.P.I. si prefigge di includere *nell'équipe* di lavoro anche i genitori, condividere con scuola e sanità obiettivi e azioni congiunte e coinvolgere attivamente il bambino nella definizione delle progettualità che lo riguardano. Tale approccio, teorico e al contempo operativo, si

<sup>5</sup> Cfr. S. Serbati, P. Milani, *La tutela dei bambini*, Roma, Carocci, 2013.

<sup>6</sup> S. Serbati, *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*, cit., p. 56.

ispira al modello bio-ecologico dello sviluppo umano elaborato da Bronfenbrenner, che valorizza la relazione di complementarità tra gli individui e il proprio ambiente di vita<sup>7</sup>.

Un secondo caposaldo del programma è il modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino*, costruito sulla base dell'*Assessment Framework* utilizzato nel programma governativo britannico *Looking After Children*<sup>8</sup> e proposto come supporto ai diversi professionisti coinvolti nelle *équipes* per facilitare la comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino e ogni famiglia. Il modello è raffigurato da un triangolo e considera 17 sottodimensioni che contribuiscono allo sviluppo del bambino: esse si distribuiscono sui tre lati che rappresentano i bisogni di sviluppo del bambino stesso, le risposte dei genitori o di chi si prende cura di lui e i fattori riconducibili al contesto sociale, abitativo e territoriale in cui la famiglia è inserita. *Il Mondo del Bambino* “struttura la formulazione rigorosa e sistematica di descrizioni accurate della situazione come si presenta qui e ora (analisi), al fine di individuare gli interventi da mettere in campo e tracciare i possibili miglioramenti (progettazione)”<sup>9</sup>. Il modello è quindi adottato non solo all'interno di P.I.P.P.I., ma anche dalle succitate Linee di indirizzo nazionali, nel tentativo di promuovere un approccio omogeneo e capace di orientare sia la fase di analisi dei bisogni e dei punti di forza, sia di progettazione, proponendo alle famiglie uno spazio di confronto. Osservare e valutare congiuntamente le dimensioni che determinano lo sviluppo del bambino è una prassi che, promuovendo la partecipazione, contribuisce alla trasformazione delle condizioni che ostacolano il benessere della famiglia e del bambino.

Il terzo pilastro di P.I.P.P.I. che qui richiamiamo è la piattaforma informatica, *RPMonline*, messa a disposizione degli operatori che vi partecipano e che permette di rilevare, progettare e monitorare la situazione di ogni famiglia. “Con RPM si intendono rispettivamente Rilevazione, Progettazione e Monitoraggio che fanno riferimento, all'interno della cornice di valutazione partecipativa e trasformativa, alle azioni essenziali che, nel gruppo di lavoro, i componenti della famiglia e gli

<sup>7</sup> Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.

<sup>8</sup> Cfr. A. R. Parker (ed.), *Looking after Children: Assessing Outcomes in Child Care*, London, Department of Health, HMSO, 2000.

<sup>9</sup> Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *Linee di Indirizzo nazionali “L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità”*, Roma, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2017, pp. 85-86.

operatori sono chiamati a svolgere in modo partecipativo: assessment o analisi della situazione ...; progettazione degli interventi finalizzati al raggiungimento degli esiti grazie alla messa in atto di azioni concordate; monitoraggio o valutazione del processo di intervento e del raggiungimento di tali esiti”<sup>10</sup>.

*RPMonline* rappresenta il luogo virtuale dove i dati e le informazioni sul bambino, comprese le progettazioni, vengono collocati, condivisi e aggiornati, per il tramite di una struttura che rispecchia quella triangolare proposta dal modello *Il Mondo del Bambino*. La piattaforma è stata ideata per coniugare le esigenze di ricerca con quelle di formazione e intervento, rendendo possibile la raccolta puntuale dei dati ai fini di valutazioni specifiche (sulla singola famiglia) o complessive (a livello di Ambito territoriale o nazionale), ma anche, *in primis*, l’accompagnamento degli interventi con le famiglie “attraverso una proposta metodologica esplicita, dettagliata, condivisa e capace di coniugare in modo coerente la componente metodologica con quella strumentale al fine di introdurre azioni di supporto al cambiamento”<sup>11</sup>.

Uno dei denominatori comuni di questi tre cardini del programma è l’agire trasformativo che nel lavoro educativo viene continuamente perseguito e promosso e che richiama la natura propria della pedagogia come “scienza progettuale”<sup>12</sup> e dell’educatore come “progettista” e “artigiano”<sup>13</sup>. Dentro P.I.P.P.I. la fase di osservazione, esplorazione e conoscenza relativa alle risorse e ai bisogni della famiglia è propedeutica alla fase progettuale, in cui si pongono le basi e ipotizzano azioni per modificare le condizioni che impediscono la risposta a tali bisogni. È una risposta auspicabilmente “sociale”<sup>14</sup>, ovvero capace di attivare stimoli e risorse all’interno e all’esterno del nucleo, mobilitando reti e connessioni funzionali all’inclusione sociale del bambino e del suo nucleo. L’agire trasformativo è pertanto la leva che permette di superare e migliorare le situazioni attuali, attraverso un’attenta considerazione e negoziazione dei significati e non senza il coinvolgimento della

<sup>10</sup> M. Ius, *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, Padova, Padova University Press, 2020, p. 111.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 114.

<sup>12</sup> M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999, p. 25.

<sup>13</sup> A. Traverso, *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*, Roma, Carocci, 2016, p. 41.

<sup>14</sup> P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Roma, Carocci, 2018, p. 229.

famiglia stessa: “Le esperienze educative costruite nella quotidianità della vita delle persone sono anche costruite insieme con esse, perché non esiste un parametro di verità scientifica rispetto il comportamento più corretto per rispondere ai bisogni”<sup>15</sup>. Si tratta, quindi, di adottare l’approccio relazionale ed esperienziale richiamato da Dewey<sup>16</sup>, valorizzando la dimensione dialogica come elemento fondamentale per giungere a una progettualità significativa e trasformativa.

Per evitare il rischio di progettare azioni generiche, vaghe o difficilmente sostenibili, P.I.P.P.I. propone l’utilizzo di una griglia di micro-progettazione<sup>17</sup> così strutturata:

- obiettivo generale (il bisogno al quale rispondere, declinato sia come risposta a una criticità, sia come valorizzazione di una risorsa);
- risultato atteso (i cambiamenti e gli apprendimenti che, attraverso l’intervento, ci si prefigge di raggiungere);
- azioni (necessarie per raggiungere i risultati attesi);
- responsabilità (i soggetti responsabili delle azioni, che si prendono un impegno nel realizzarle);
- tempi (l’orizzonte temporale entro il quale monitorare il livello di raggiungimento degli obiettivi);
- progressi e commenti (aggiornamenti sugli sviluppi delle progettualità).

Le griglie vengono ripetute in una quantità pari al numero dei bisogni cui l’intervento si propone di dare risposta, co-costruendo tanti piccoli piani d’azione<sup>18</sup> negoziati con bambini e genitori che riflettono la direzione che si intende dare all’intervento.

La tecnica della micro-progettazione costituisce quindi una base di accordo con la famiglia alla luce di quanto discusso attraverso la fase di *assessment* in coerenza con il modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino*. È un approccio che promuove il passaggio “da un’idea di intervento vaga e formale a un accompagnamento puntuale, centrato sui bisogni concreti .... La micro-progettazione offre la possibilità di mettersi nella postura relazionale dello *scaffolding*, del puntellamento, non

<sup>15</sup> S. Serbati, *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l’educatore*, cit., p. 76.

<sup>16</sup> Cfr. J. Dewey, *Experience and Education*, New York, Macmillan, 1938.

<sup>17</sup> Cfr. P. Milani et alii, *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi e strumenti per l’implementazione del programma*, cit.

<sup>18</sup> Cfr. S. Serbati, P. Milani, *La tutela dei bambini*, cit.

della sostituzione”<sup>19</sup>. Un aspetto fondamentale per assicurare comprensione e attivazione da parte di tutti i protagonisti coinvolti è l'utilizzo, nella stesura delle micro-progettazioni, di un linguaggio il più possibile concreto, accessibile e chiaro, in cui sia gli operatori che le famiglie possano riconoscersi.

È all'interno di questa cornice concettuale e operativa che si situa l'analisi qui presentata, incentrata sull'ottava implementazione del programma, sulle progettazioni inserite nella piattaforma *RPMonline* e sull'approccio della VPT. Le conseguenze della pandemia Covid-19 su P.I.P.P.I. sono state ovviamente molteplici, ma l'impatto forse più importante – e al tempo stesso più difficile da fare emergere – è stato proprio sulle micro-progettazioni e sulla dimensione dell'agire con bambini e famiglie. Avere a disposizione un *database* ricco e uniforme tanto dal punto di vista pratico-operativo quanto da quello metodologico ha consentito quindi di volgere uno sguardo analitico alle dinamiche educative e relazionali manifestatesi durante e dopo i *lockdown* che hanno contrassegnato il 2020.

### 3. *Obiettivi e domande di ricerca*

Da settembre 2019, inizio dell'ottava implementazione di P.I.P.P.I., a fine dicembre 2020 le *équipes* multidisciplinari dei 64 Ambiti territoriali partecipanti alla sperimentazione hanno co-costruito e compilato sulla piattaforma *RPMonline* circa 4.500 micro-progettazioni, distribuite sui 680 bambini coinvolti. In questo arco temporale lo spartiacque è rappresentato dal 9 marzo 2020, quando sono entrate in vigore le prime misure restrittive tese a rallentare la diffusione del Coronavirus. Nei dieci mesi successivi, contrassegnati dalla crisi sanitaria e dalle differenti fasi<sup>20</sup> di maggiori e minori limitazioni alle attività sociali ed economiche sancite dai DPCM di marzo, ottobre e novembre 2020, la piattaforma ha continuato a registrare dati, informazioni, valutazioni e progressi relativi agli interventi e ai percorsi di accompagnamento per bambini e famiglie.

<sup>19</sup> P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, cit., p. 230.

<sup>20</sup> L'intervallo di tempo comprende la cosiddetta “prima ondata” e l'inizio della seconda nei mesi autunnali del 2020. Non esploreremo in questa sede la differenza tra i due momenti né entreremo nel dettaglio delle misure restrittive sancite dai decreti governativi, ma considereremo il periodo nella sua interezza pur consapevoli delle difformità regionali in relazione all'erogazione di servizi e interventi socio-educativi in presenza e delle diverse fasi di maggiore e minore acutezza della pandemia.

La costante interazione tra ricercatori e professionisti coinvolti nel programma ha permesso a LabRIEF, anche durante i mesi più difficili del 2020, di documentare le buone pratiche, ovvero coerenti con la proposta metodologica e le indicazioni del programma, intraprese sui territori per garantire continuità ai percorsi di accompagnamento con le famiglie in situazione di vulnerabilità<sup>21</sup>. Le strategie messe in atto da operatori e famiglie stesse hanno avuto il merito di rendere evidenti le potenzialità delle nuove tecnologie (ICT), la creatività e la solidarietà che accompagna il lavoro socio-educativo, ma al contempo hanno mostrato la necessità di considerare le sfide etiche, tecnologiche e organizzative al fine di fornire risposte ancora più mirate ed efficaci ai bisogni delle fasce sociali più vulnerabili, ulteriormente marginalizzate dalla pandemia.

Tuttavia, a fronte di una ormai consistente documentazione incentrata su tali strategie e pratiche in contesto nazionale<sup>22</sup> e internazionale<sup>23</sup> sembra essere meno esplorato l'impatto della pandemia sulla progettazione dei professionisti con le famiglie e sulla co-costruzione di micro e macro obiettivi realizzabili nei contesti di vita di bambini e genitori.

Volgendo lo sguardo analitico al contesto di P.I.P.P.I. e ai dati depositati sulla piattaforma *RPMonline* questa ricerca intende fornire un approfondimento descrittivo sulle micro-progettazioni ideate in seno alle *équipes* multidisciplinari coinvolte nel programma, con l'obiettivo di rilevare quali dimensioni e quali azioni della vita quotidiana delle famiglie sono state maggiormente condizionate dalla crisi sanitaria. In particolare, in coerenza con la prospettiva dei bisogni-forze e con

<sup>21</sup> Cfr. P. Milani et alii, *L'implementazione di P.I.P.P.I. nel tempo di emergenza sanitaria*, Padova, Università degli Studi di Padova, 2020.

<sup>22</sup> Cfr. M. Antonietti, M. Guerra, E. Luciano, *Insieme a distanza. Alleanze educative tra servizi per l'infanzia e famiglie durante il lockdown*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", n. 1, 2021, pp. 153-170; A. Gigli (a cura di), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, Bologna, Centro di ricerche educative su infanzie e famiglie, 2021; M. Sanfelici, L. Gui, S. Mordegli (a cura di), *Il Servizio Sociale nell'emergenza Covid-19*, Milano: Franco Angeli, 2020.

<sup>23</sup> Cfr. F. McLafferty Bell, *Amplified injustices and mutual aid in the COVID-19 pandemic*, in "Qualitative Social Work", vol. 20, n. 1-2, 2021, pp. 410-415; S. Banks et alii, *Practising ethically during COVID-19: Social work challenges and responses*, in "International Social Work", vol. 63, n. 5, 2020, pp. 569-583; R. L. Farmer et alii, *Teleassessment With Children and Adolescents During the Coronavirus (COVID-19) Pandemic and Beyond: Practice and Policy Implications*, in "Professional Psychology: Research and Practice", vol. 51, n. 5, 2020, pp. 477-487.

l'approccio della capacitazione di Amartya Sen<sup>24</sup> e quindi privilegiando la nozione di *bisogno* a quella di *problema*<sup>25</sup>, l'articolo vuole concentrarsi sulle risposte ai bisogni (nuovi e vecchi) che sono state approntate alla luce delle restrizioni che hanno contrassegnato il 2020. Le domande affrontate e problematizzate all'interno del presente lavoro sono, pertanto, le seguenti. Quali sono i bisogni delle famiglie emersi durante i periodi di *lockdown*? Come sono cambiate le risposte a tali bisogni? Quali elementi hanno inciso sulla possibilità di proseguire o adattare le progettazioni? Come e quanto si è ampliata la compagine di soggetti coinvolti attivamente nelle progettazioni e da esse sollecitati?

#### 4. *Dati e aspetti di metodo*

La ricerca prende in esame una selezione di 450 micro-progettazioni elaborate nell'ottava implementazione di P.I.P.P.I., riferite a 260 bambini di 18 regioni diverse e disponibili sulla piattaforma *RPMonline*. La selezione ha seguito due criteri principali: il periodo di svolgimento e la completezza del dato. Per quanto riguarda il primo, sono state individuate le micro-progettazioni costruite tra gennaio e dicembre 2020, ovvero nei due mesi precedenti l'inizio della pandemia nel nostro Paese e nei dieci mesi successivi, caratterizzati dall'emergenza sanitaria. All'interno di questo insieme, e attraverso il secondo criterio, sono poi state selezionate le 450 micro-progettazioni con i maggiori livelli di completamento rispetto a tutti i campi previsti dalla griglia riportati precedentemente.

Analogamente a quanto si riscontra nelle periodiche valutazioni di P.I.P.P.I. e nell'utilizzo di *RPMonline* da parte degli operatori<sup>26</sup>, infatti, solo una porzione del totale è stata regolarmente aggiornata e risulta completa in tutte le parti di cui è composta. Ciononostante, riteniamo che i 450 testi con finalità progettuali su cui si basa l'analisi siano una preziosa fonte di informazioni, comparabili e rappresentative, quanto meno, delle dinamiche complessive proprie del programma e di quanto avvenuto tra operatori e famiglie.

<sup>24</sup> Cfr. A. Sen, *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2000.

<sup>25</sup> Cfr. P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, cit.

<sup>26</sup> Cfr. M. Ius, *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, cit.

Nella fase di analisi le micro-progettazioni sono state trattate come un testo: tale *corpus* complessivo contiene 50.110 parole per 273.746 battute, sistematizzato all'interno di un unico documento *Excel* e suddiviso nelle sezioni di cui si compone la griglia, esplicitate nel par. 2. Tra queste, sono stati presi in considerazione i bisogni individuati (“obiettivo generale”), le dinamiche progettuali e trasformative (“risultato atteso” e “azioni”) e gli attori coinvolti (“responsabilità”). Per alcune micro-progettazioni, prevalentemente quelle costruite prima dello scoppio della pandemia, è stato utile completare l'analisi recuperando i contenuti della sezione “progressi e commenti” che hanno permesso di tracciare interruzioni e modifiche in corso d'opera rese necessarie dalle mutate condizioni organizzative, ambientali e sanitarie.

Successivamente i contenuti selezionati sono stati analizzati alla luce di alcune dimensioni che orientano la relazione educativa<sup>27</sup> in questo tempo: i) la dimensione dei bisogni, e quindi il riferimento alle differenti tipologie di bisogni – materiali e immateriali – a cui le micro-progettazioni si rivolgono e che la pandemia ha reso più urgenti; ii) la dimensione “tecnologica-informatica”, ovvero il ruolo, la portata e l'incisività delle ICT nel garantire continuità alle azioni progettate; iii) la dimensione relazionale: il ricorso a una responsabilità condivisa tra più soggetti (bambini, genitori, assistenti sociali, educatori, insegnanti, psicologi, attori delle reti informali) per il raggiungimento dei risultati attesi.

All'interno del *corpus* e delle sezioni considerate si è quindi realizzata una ricerca per parole-chiave e ricorrenze di temi. Tale analisi testuale ha permesso di rilevare i principali orientamenti progettuali e le peculiarità per ciascuna delle tre dimensioni osservate. A completamento dell'analisi qualitativa sono anche presentati alcuni dati di natura quantitativa (l'incidenza numerica di alcune parole-chiave, la distribuzione delle responsabilità e quella delle micro-progettazioni sulla base dei bisogni espressi) calcolati per l'ottava e la settima implementazione del programma, conclusasi poche settimane prima dell'inizio dell'emergenza sanitaria e non condizionata da misure restrittive o interruzioni dei servizi. Questo raffronto, pertanto, ha evidenziato le differenze nelle dinamiche e negli aspetti progettuali osservabili in condizioni “normali” e pandemiche.

Complessivamente l'analisi ha permesso di fornire interpretazioni sulla variabilità degli esiti e individuare gli elementi che più di altri

<sup>27</sup> Cfr. S. Serbati, *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*, cit.

hanno orientato l'attività progettuale, avanzando ipotesi sulla diversa definizione dei progetti e sulla loro modalità di essere concretizzati. Nell'esposizione dei risultati sono riportati alcuni stralci di testi con finalità progettuali, significativi in termini di ricorrenza ed esemplificativi delle dinamiche verificatesi. Gli stralci sono stati estrapolati rispettandone il linguaggio spesso conciso e il tono assertivo ("attivarsi", "trovare", "affrontare") o descrittivo (nel caso degli aggiornamenti e dei progressi) e omettendo indicazioni riconducibili a nomi propri e luoghi.

## 5. Risultati

### 5.1. Tra bisogni materiali e immateriali

La prima dimensione presa in considerazione è relativa ai bisogni cui le micro-progettazioni intendono rispondere. Come già esplicitato, la prospettiva dei bisogni contribuisce a mettere al centro non la criticità o la fragilità, bensì la necessità, percepita e riconosciuta da più parti, di accedere a determinati beni e servizi/interventi. Il superamento della condizione di bisogno implica perciò, oltre all'esigibilità di diritti fondamentali, un agire trasformativo capace di muovere dal bisogno per ideare e realizzare risposte coerenti e condivise. Alla base di questo orientamento vi è l'attenzione da porre, già nella fase dell'analisi preliminare, non solo all'emersione dei bisogni ma anche delle risorse: "Costruire un assessment globale, equilibrato, tramite l'integrazione dei punti di vista dei diversi operatori e delle famiglie significa ... tratteggiare un quadro sia delle forze che dei bisogni per poter far leva sulle forze nella costruzione delle risposte a tali bisogni, che, in questo modo, non sono letti come difficoltà, ma vengono riformulati come obiettivi da raggiungere"<sup>28</sup>.

Molte progettazioni all'interno della selezione partono proprio dai bisogni. La pandemia ha ovviamente modificato e ampliato la varietà di bisogni dei bambini e delle famiglie in situazione di vulnerabilità e alcuni di essi hanno imposto un ripensamento delle micro-progettazioni o una loro nuova articolazione. Attorno a quale tipo di bisogni, quindi, si sono focalizzate le azioni progettuali ideate, realizzate o modificate nel corso della pandemia? Per dare risposta a questa domanda, in fase

<sup>28</sup> Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *I quaderni dei Patti per l'inclusione sociale. Linee guida*, Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2019, p. 61.

di analisi le micro-progettazioni sono state suddivise in base a sette differenti tipologie di bisogni, semplificando e in parte accorpendo le 17 sottodimensioni del già menzionato modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino* che orientano l'azione progettuale delle *équipes* all'interno di P.I.P.P.I.: 1) l'area delle emozioni, esigenze comunicative, identità e autonomia dei bambini; 2) l'area delle regole, dei valori e del ruolo dei genitori; 3) l'area della socializzazione e inclusione nella vita comunitaria e delle attività extra domestiche ed extra scolastiche; 4) l'area dei bisogni legati a salute, igiene e crescita; 5) l'area dei bisogni relativi alla condizione abitativa; 6) l'area relativa alla scuola e all'apprendimento; 7) l'area dei bisogni lavorativi dei genitori.

Per avanzare alcune ipotesi e confrontare i dati, l'analisi ha quindi preso in considerazione anche i bisogni da cui sono scaturite le micro-progettazioni elaborate e realizzate durante la settima implementazione del programma. Come si evince dal Grafico 1, dal confronto emergono nettamente almeno due elementi di discontinuità. Il primo riguarda la marcata diminuzione nel 2020 di progettualità incentrate su bisogni “immateriali”, che fanno cioè riferimento a elementi emotivi e identitari (dal 25% del totale delle micro-progettazioni ideate nella settima implementazione di P.I.P.P.I. al 17% dell'ottava implementazione), ma anche a bisogni maggiormente legati alle funzioni genitoriali (regole, valori, comportamenti) e alla sfera comunicativa, affettiva e relazionale tra genitori e bambini (dal 25% al 14%). I dati raccolti restituiscono una maggiore difficoltà, soprattutto durante i primi mesi della pandemia, a portare avanti questo tipo di azioni. Molte di queste sono state pertanto chiuse anzitempo riportando la sintetica motivazione “causa Covid” e, nel corso del programma, sono state riproposte con minore frequenza.

Alle volte le azioni sono state portate avanti autonomamente dalle famiglie stesse, sia a causa dell'assenza forzata degli operatori, sia a causa di un ritrovato e inaspettato clima di collaborazione tra i componenti del nucleo. *“Il percorso di chiusura dovuto all'emergenza sanitaria ha portato la famiglia a sperimentare una convivenza h24 non prevista e ha indotto una migliore e maggiore comunicazione tra adulti e bambini, tuttavia risulta ancora importante soffermarsi sulla capacità di N. di lavorare sulla propria sfera emotiva e sulla comunicazione agli altri della stessa”* (D19, Lombardia).

Il secondo elemento che segna una sostanziale difformità tra il periodo *pre* pandemia e quello successivo riguarda invece le micro-progettazioni focalizzate su bisogni più “materiali” come quelli relativi alle

attività didattiche ed extra didattiche, che fanno riferimento al rapporto con la scuola, al miglioramento della condizione abitativa, lavorativa, economica e i bisogni legati alla salute. I dati evidenziano un incremento di questo tipo di azioni progettuali, nonostante le limitazioni imposte dalle strategie di contenimento del virus.

L'area dei bisogni più ricorrente e con maggiore differenza rispetto a P.I.P.P.I. 7 è quella legata alla scuola, alle attività didattiche a distanza e ai rapporti con gli insegnanti: ben il 23% dei 450 testi con finalità progettuali sono dedicati a questi aspetti (erano il 15% nell'implementazione precedente). Tanto quelli ideati prima, ma modificati durante il confinamento, quanto quelli ideati dopo l'emanazione delle misure restrittive testimoniano la mobilitazione di educatori, assistenti sociali e insegnanti per garantire la prosecuzione dei percorsi scolastici e dei colloqui tra docenti e genitori e lo svolgimento dei compiti in ambiente domestico. *“La famiglia s'impegnerà ad aiutare la bambina assicurandosi che frequenti le lezioni online. Il fratello, che parla l'italiano, si offre per aiuto nei compiti e come mediatore nelle comunicazioni con i genitori”* (E20, Friuli-Venezia Giulia).

A fronte della brusca interruzione delle attività didattiche in presenza, famiglie e operatori sembrano aver reagito con determinazione individuando formule innovative per assicurare anche ai bambini con maggiori difficoltà di apprendimento o meno attrezzati per la didattica a distanza un accompagnamento puntuale e attento alle loro esigenze. *“Aiutare il bambino a costruire un progetto mirato per concentrarsi sulle nuove modalità di video lezione. Cambiare e costruire delle lezioni individuali e non collettive con la classe con una durata minore”* (E11, Umbria).

Alcune micro-progettazioni, inoltre, si sono focalizzate sui rapporti, in certe situazioni da ricostruire e rinforzare, tra la scuola e le famiglie. In queste relazioni gioca un ruolo significativo l'educatore, “ponte” fondamentale per veicolare o rinforzare i messaggi degli insegnanti: *“L'educatrice per tre volte a settimana organizzerà delle videocchiate per affiancare il bambino nello svolgimento dei compiti scolastici. Le insegnanti invieranno puntualmente ogni settimana il materiale all'educatrice per permettere lo svolgimento dei compiti e si confronteranno sull'andamento con l'educatrice”* (E73, Emilia-Romagna). *“Il papà accede ai servizi online predisposti dalla scuola e si impegna direttamente a supportare A. L'educatore farà da tramite scuola-famiglia*

*nell'uso dei dispositivi e farà in modo di condividere con le insegnanti le difficoltà specifiche di A.”* (E18, Lombardia).

La crisi sanitaria ha impattato anche la sfera economica e lavorativa e la situazione abitativa delle famiglie coinvolte in P.I.P.P.I. La perdita del lavoro, la precarizzazione di alcune posizioni e la riduzione delle entrate mensili hanno rappresentato un'area di bisogno avvertita con particolare urgenza da professionisti e genitori, facendo registrare un incremento dal 5% del totale (annualità *pre* pandemia) al 9%. Le micro-progettazioni hanno riguardato azioni specifiche da intraprendere “nonostante il Covid” e alla luce di un mutato scenario lavorativo. Nuove attenzioni sono state poste alla costruzione di *curriculum vitae*, alla preparazione di colloqui *online*, all'accesso a bonus e a misure per sostenere le economie familiari: “*Dopo l'emergenza sanitaria, che ha causato uno stop lavorativo, il padre e il fratello si attiveranno per la ripresa lavorativa per assicurare il mantenimento alla famiglia*” (E47, Friuli-Venezia Giulia); “*Ci si attende che la madre di C. possa riprendere il suo lavoro perso durante la pandemia, così che la sua vita non sia strettamente legata alle sole attività di mamma e casalinga, ma anche di donna che lavora e contribuisce al miglioramento della qualità di vita dell'intero nucleo, oltre che al suo benessere psichico*” (E63, Campania).

Durante il periodo successivo all'emanazione dei DPCM di marzo 2020 le micro-progettazioni si sono rivolte anche alla gestione di problematiche inerenti lo spazio domestico. Come testimoniano gli estratti riportati di seguito, la coabitazione “forzata”, la sovrapposizione di attività lavorative (dei genitori) e didattiche (dei bambini), l'inadeguatezza degli spazi per lo studio e il gioco sono problemi che molte famiglie hanno dovuto affrontare, con l'accompagnamento – in gran parte solo a distanza – dei professionisti. “*Sistemare la stanza di G. affinché possa essere per lui un luogo sicuro e comodo dove poter giocare, colorare, fare i compiti ecc.*” (E5, Lombardia). “*L'educatrice ricorderà puntualmente alla mamma di svolgere le faccende domestiche regolarmente, e insieme sanificheranno la casa per rispettare le regole contro il Covid*” (E10, Sicilia).

Un'altra area di bisogni che ha sollecitato maggiori attenzioni durante la crisi sanitaria è, ovviamente, legata alla salute. Se nel 2018-2019 queste micro-progettazioni rappresentavano poco meno del 7%, nel campione del 2020 incidono per il 10% del totale. Tra queste ne segnaliamo molte impennate su problematiche non correlate al

Coronavirus, ma per la cui risoluzione (cure, terapie, visite, controlli, comportamenti alimentari) è stato necessario progettare azioni specifiche e attente a rispettare le misure restrittive. In particolare, quelle ideate nei periodi di sospensione delle attività educative in presenza hanno rilevato una certa ricorrenza di problematiche legate al cibo e alla cattiva alimentazione. L'impossibilità di realizzare interventi in contesto domestico ha reso difficoltoso il raggiungimento degli obiettivi prefissati, determinando un peggioramento delle abitudini alimentari dei bambini a cui le micro-progettazioni cercano di far fronte: *"Affrontare il problema delle abbuffate e dei sensi di colpa e momenti in cui non mangia proprio. Non sembrano esserci fattori scatenanti esterni, problema iniziato durante la quarantena forse per noia"* (E85, Lombardia). *"Dal punto di vista dell'alimentazione F. si alza la notte per mangiare di nascosto, oppure consuma buona parte delle cose acquistate al mattino. Non ama assolutamente movimento e sport"* (C28, Lombardia).

Tra le progettualità più strettamente connesse alla pandemia, invece, si registrano quelle tese a gestire l'accettazione della morte dei propri cari e a interiorizzare comportamenti cui attenersi per fronteggiare la pandemia. I due stralci che seguono testimoniano come l'agire trasformativo possa innescarsi a partire da tematiche anche molto delicate, declinandole con un linguaggio accessibile: *"Riuscire a parlare del coronavirus in famiglia, delle paure e delle difficoltà che si vivono e come le affrontiamo insieme"* (F12, Lombardia); *"Che la bambina non viva il lutto come un tabù e si senta libera di parlare della perdita delle persone a lei care"* (F49, Sardegna).

Infine, l'analisi ha rilevato come siano molto ricorrenti (circa un quinto del totale) le micro-progettazioni relative ai bisogni di socializzazione, dei genitori e dei bambini, e di frequentazione di attività extra scolastiche ed extra domestiche. Anche durante la crisi sanitaria queste azioni progettuali sono state concordate e tenacemente avviate, ma l'impossibilità di creare occasioni di socializzazione in presenza, sia in contesti scolastici che ricreativi o sportivi, funzionali al benessere dell'intero nucleo familiare – si pensi ai gruppi per genitori, ai gruppi per bambini o ai gruppi di auto mutuo aiuto – ha di fatto determinato la conclusione anticipata di quasi la metà di esse. Dall'altro lato, tuttavia, la particolare situazione ha sollecitato alcune *équipes* a trovare strategie alternative e coinvolgere genitori e bambini in azioni, inizialmente a distanza e gradualmente in presenza, capaci di ricreare il clima

relazionale accogliente e generativo proprio dei percorsi di accompagnamento, come si vedrà in maniera più approfondita nel par. 5.3.

## 5.2. Progettare con le (e grazie alle) ICT

La seconda dimensione su cui si è concentrata l'analisi fa riferimento agli aspetti tecnologici e informatici che hanno caratterizzato le micro-progettazioni realizzate e ideate nel 2020. Per esplorare il loro ruolo, la loro portata e incisività nel garantire continuità alle azioni progettate sono state individuate le pratiche più ricorrenti e, insieme a esse, le problematiche e le potenzialità emerse con maggior frequenza ed evidenza. Dal confronto con quelle costruite in P.I.P.P.I. 7 si evince in maniera molto netta come *lockdown* e misure restrittive abbiano profondamente mutato non solo il rapporto con i dispositivi e la tecnologia, ma anche la percezione rispetto alle potenzialità (il “cosa fare”) e alle modalità (il “come fare”) di tali strumenti. Se prima della pandemia solo quattro micro-progettazioni (su oltre 2.500) individuavano nelle *app* e nei gruppi virtuali dei possibili strumenti per perseguire i risultati attesi (integrazione nella comunità locale, facilitazione nelle comunicazioni con altri genitori), dopo marzo 2020 questo numero è incrementato sensibilmente.

Quasi un quinto dei testi con finalità progettuali considerati nell'analisi ha previsto e promosso esplicitamente il ricorso a questi strumenti (prevalentemente *WhatsApp* e *Skype*), per ideare attività alternative con i bambini, proseguire a distanza interventi già avviati o iniziarne di nuovi, permettere incontri virtuali tra più famiglie, accedere a servizi e bonus. Come sottolineato da alcuni dei primi studi sugli impatti della pandemia sulle fasce più vulnerabili delle nostre società<sup>29</sup>, le nuove tecnologie hanno contrassegnato, pur tra molte criticità, il lavoro sociale ed educativo con bambini e famiglie. La scelta dello strumento, della piattaforma o della modalità da adottare è stata poi essa stessa un aspetto sul quale investire spazi di condivisione e confronto per rendere genitori e bambini coinvolti nelle decisioni e per individuare congiuntamente le migliori opzioni per comunicare.

<sup>29</sup> Cfr. J. Cifuentes-Faura, *The role of social work in the field of education during COVID-19*, in “International Social Work”, vol. 63, n. 6, 2020, pp. 795-797; D. A. Wilkerson et alii, *Telebehavioral practice basics for social worker educators and clinicians responding to COVID-19*, in “Social Work Education”, vol. 39, n. 8, 2020, pp. 1137-1145.

Alcune micro-progettazioni hanno cercato di focalizzarsi sul valore aggiunto offerto dai dispositivi e dalla rete per l'ideazione e la realizzazione di iniziative e interventi radicalmente o parzialmente inediti, investendo in creatività e sfruttando le potenzialità delle diverse piattaforme di condivisione e comunicazione, ad esempio: *“Durante l'emergenza Covid l'educatrice svolgerà un'attività a distanza con chiamate e video-chiamate alla mamma e a D. e fornirà loro video e attività da svolgere insieme”* (E9, Lombardia). *“L'educatore invierà tutorial circa ogni dieci giorni (costruzione delle carte del gioco "uno"; creazione uovo di pasqua colorato; costruzione di battaglia navale e del gioco dell'oca) e farà chiamate per sapere se F. è riuscito a fare le attività”* (E39, Emilia-Romagna).

Prima di ciò, tuttavia, le *équipes* si sono in molti casi dovute concentrare sul tema della dotazione dei dispositivi tecnologici tra le famiglie. Le micro-progettazioni hanno pertanto previsto e promosso il coinvolgimento della scuola per reperire *tablet*, *smartphone* o computer portatili: *“Il compagno della madre farà richiesta del computer in comodato d'uso alla scuola, con l'aiuto dell'assistente sociale. Assicurarsi che M. riesca a utilizzarlo per seguire le lezioni e restituire i compiti con l'aiuto dell'educatore e delle insegnanti”* (E14, Emilia-Romagna); *“La famiglia entrerà in possesso di un PC offerto temporaneamente dalla scuola per poter prendere parte alla didattica online con più comodità. La pedagoga della scuola si metterà in contatto con il direttore dell'istituto per valutare modi e tempi”* (E68, Lombardia).

Un altro significativo risultato del ricorso forzato alla digitalizzazione è rappresentato dall'ideazione di strategie rivolte alle figure genitoriali per permettere interazioni fra pari o la partecipazione a percorsi di gruppo previsti da P.I.P.P.I. o anche al di fuori del programma: *“Sostenere la madre di L. nella partecipazione agli incontri scuola-famiglia da remoto, con l'aiuto dell'assistente sociale o dell'educatore, anche loro in modalità online”* (E77, Lazio); *“La madre parteciperà ai gruppi dei genitori in modalità smart. Gli operatori presenteranno alla mamma l'attività del gruppo e la stimoleranno a partecipare utilizzando WhatsApp e/o Skype”* (F15, Marche).

Alcune delle “conquiste” digitali ottenute durante i periodi di *lockdown* non si esauriscono con l'allentamento delle restrizioni e con la graduale ripresa delle attività in presenza. Tra i lasciti più importanti della pandemia vi è sicuramente la consapevolezza di poter attingere a strumenti e soluzioni innovative e facilitanti capaci non di sostituire

bensi di completare gli interventi in presenza. Questo aspetto emerge anche nelle micro-progettazioni in cui operatori e famiglie hanno concordato azioni per continuare percorsi iniziati durante la crisi sanitaria con l'ausilio delle ICT: *“Dare continuità a quanto realizzato durante l'emergenza Covid, ovvero la creazione e l'utilizzo di un gruppo WhatsApp dove fare degli incontri con il padre, la nonna affidataria, e la madre per cercare di concordare con loro modalità di visita tra padre e minore”* (F52, Lazio).

Comparando le micro-progettazioni di P.I.P.P.I. 7 con quelle del periodo pandemico si nota come, nel primo caso, i dispositivi tecnologici fossero menzionati (in quasi 40 progetti) quasi esclusivamente per limitarne la fruizione da parte dei bambini o per promuoverne un utilizzo più creativo e adatto alle varie fasce d'età. La disponibilità di *tablet* e *smartphone* in famiglia, i tempi e i modi di utilizzo nonché i possibili pericoli della rete sono spesso oggetto di discussione e negoziazione tra genitori e figli. Durante la crisi sanitaria questa preoccupazione è passata inevitabilmente in secondo piano e si è concretizzata in solamente cinque progettualità sul totale delle 450 considerate, che hanno messo al centro dell'azione educativa l'eccessivo utilizzo delle ICT, tra cui quelle riportate di seguito. *“Fare in modo che M. non passi l'interezza del suo tempo libero utilizzando smartphone e tablet. In accordo con la famiglia lavorare affinché M. abbia un tempo di utilizzo concordato e non illimitato dei device”* (F26, Emilia-Romagna). *“Fare in modo che S. riduca l'uso dei dispositivi al di fuori della DAD e passi più tempo a giocare con il fratello con attività che l'educatrice proporrà”* (E37, Abruzzo).

Il tema rimane aperto e andrebbe quindi riformulato rendendo genitori e figli protagonisti di un percorso di risignificazione di oggetti, regole, tempi di utilizzo insieme ai professionisti che li possano accompagnare a mantenere un ruolo attivo rispetto a questi.

### 5.3 Verso una dimensione co-educativa e plurale

La terza dimensione attraverso la quale sono stati analizzati i testi fa riferimento al livello di attivazione e integrazione dei vari attori coinvolti nelle micro-progettazioni, *in primis* i genitori. Il programma intende infatti valorizzare l'apporto che i genitori possono dare nella relazione con i propri figli, affiancando a essi, in un'ottica di accompagnamento e non di sostituzione, i professionisti della rete dei servizi.

Queste attenzioni, riassumibili nell'espressione "co-educazione", implicano lavorare con i genitori per "coinvolgerli, esplicitare il proprio pensiero, invitandoli a fare altrettanto, creare un nuovo contesto dove professionisti e famiglie possano realizzare un processo di co-apprendimento"<sup>30</sup> e quindi permettere ai micro-sistemi e ai presidi educativi di interagire tra loro e con le figure parentali.

Il ricorso a una responsabilità condivisa per il raggiungimento dei risultati attesi non si esaurisce cioè nell'affiancamento e coinvolgimento dei genitori, ma prevede, in coerenza con il modello bio-ecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner, l'attivazione di una rete di soggetti che possa favorire l'integrazione delle professionalità e la condivisione delle azioni. Si tratta di promuovere non solo il lavoro congiunto di assistente sociale ed educatore, ma quello più composito e multidisciplinare proprio di una *équipe* allargata.

Per essere garantiti durante i periodi di *lockdown*, entrambi i movimenti, l'uno verso un approfondito lavoro "interno" con i genitori e l'altro verso un ampliamento "esterno" alla diade assistente sociale-educatore, hanno richiesto sforzi aggiuntivi e strategie *ad hoc* in grado di mobilitare queste risorse pur in presenza delle misure restrittive. Come e in che misura si manifestano queste attenzioni all'interno delle micro-progettazioni elaborate nel corso del 2020?

Per quanto riguarda la dimensione della co-educazione, i testi considerati mostrano tutti una grande attenzione ad azioni congiunte tra più operatori per valorizzare il ruolo dei genitori, tanto più nei periodi di *lockdown* in cui padri e madri non hanno potuto contare sulla presenza fisica degli operatori. Le micro-progettazioni, quindi, sembrano aver svolto una fondamentale funzione di raccordo tra i servizi e le famiglie proprio quando non è stato possibile garantire una prosecuzione "convenzionale" degli interventi e dei percorsi di sostegno: "*Visto l'obbligo di rimanere in casa si cerca di favorire l'utilizzo di giochi diversi e nuovi, da costruire con tutorial inviati dall'educatore. L'idea è quella poi di condividere il tempo di costruzione e gioco con entrambi i genitori e coinvolgerli in attività con i figli*" (E39, Emilia-Romagna).

In molte progettualità traspare la volontà delle *équipes* di valorizzare il più possibile la situazione di convivenza prolungata tra i vari componenti della famiglia, individuando e condividendo piccole *routine* quotidiane dal forte valore co-educativo. Tra queste menzioniamo le azioni finalizzate a rinforzare il rapporto tra padri e figli attraverso l'ideazione

<sup>30</sup> S. Serbati, P. Milani, *La tutela dei bambini*, cit., p. 68.

di momenti della giornata dedicati (allenamenti in garage, letture condivise, *quiz* per approfondire gli interessi dei bambini) o quelle tese a mobilitare l'intero nucleo verso obiettivi comuni (figli che aiutano i genitori nello studio dell'italiano, genitori che stabiliscono con i figli le regole di utilizzo dei *device*, presenza congiunta di genitori e figli ai colloqui *online* con gli insegnanti).

Rispetto ai professionisti coinvolti, invece, i dati restituiscono uno scenario ambivalente. Da un lato, rilevando la ricorrenza con cui vengono menzionati ed evocati altri professionisti al di fuori della diade assistente sociale-educatore, sembrerebbe di poter constatare una discreta “tenuta” della rete degli attori sociali mobilitati in funzione delle micro-progettazioni. Nonostante la crisi sanitaria, per un elevato numero di esse l'arena di soggetti che concorrono alla loro realizzazione e al raggiungimento dei risultati attesi è relativamente ampia, come testimoniano questi obiettivi. *“Organizzare un incontro con genitori, bambino, assistente sociale, psicologo ed educatore per stabilire regole condivise sui dispositivi digitali. L'educatore approfondirà gli interessi del bambino per trovare nuove modalità di gioco”* (E38, Emilia-Romagna). *“Fornire al bambino cure e riabilitazioni necessarie al miglioramento della sua qualità di vita attraverso il coordinamento degli interventi in atto forniti da Centro per l'Autismo, neuropsichiatria infantile, pediatra ed educatore domiciliare. Proseguire anche in presenza il lavoro di rete avviato durante il lockdown”* (A84, Lombardia).

Ciò che invece è osservabile attraverso le attribuzioni di responsabilità nella compilazione di ciascuna micro-progettazione, ovvero l'esplicitazione su *RPMonline* di chi concretamente si impegnerà nel realizzarle, restituisce un'immagine leggermente diversa. I co-responsabili delle azioni, infatti, sembrano essere ascrivibili a un insieme molto più limitato di soggetti, costituito nella maggior parte dei casi da assistenti sociali ed educatori (oltre alle madri). Dal raffronto con i dati di P.I.P.P.I. 7, come si nota nel Grafico 2, non si notano sostanziali scostamenti tra un'implementazione e l'altra in termini di coinvolgimento e attivazione della rete degli operatori per ciascuna progettazione.

Assistenti sociali, educatori e insegnanti fanno registrare praticamente la stessa percentuale, ma per questi ultimi, chiamati esplicitamente in causa nel 18% delle micro-progettazioni analizzate, il dato non sembra coerente con la grande ricorrenza di azioni centrate sul mondo scolastico di cui si è detto in precedenza. Pur a fronte di emergenze e problematiche così pressanti come la didattica a distanza, l'accompa-

gnamento nei compiti da remoto, la dotazione di attrezzature specifiche, gli insegnanti non sono stati indicati come co-responsabili in misura maggiore di quanto avveniva prima della crisi sanitaria. Sembra perciò proseguire, anche durante le restrizioni, un investimento “ufficiale” prevalente degli assistenti sociali e degli educatori nell’ideazione e realizzazione delle azioni progettuali, indicando come auspicabile, o come punto d’arrivo, la collaborazione fattiva con altri professionisti.

L’analisi mostra anche un significativo decremento degli psicologi (dal 19% all’8%), a testimonianza anche in questo caso delle difficoltà organizzative e logistiche nel coinvolgimento di queste figure, e dei padri, indicati come responsabili in poco meno della metà delle micro-progettazioni di P.I.P.P.I. 7 (48%) e ancora meno “responsabilizzati” nelle micro-progettazioni in tempo di pandemia (39%). Il dato suscita più di un interrogativo e necessiterebbe di ulteriori approfondimenti. In molti testi viene riportata, nei periodi di *lockdown*, una maggiore presenza a casa dei padri rispetto al periodo precedente la crisi sanitaria, situazione che avrebbe potuto facilitare il loro coinvolgimento attivo nelle strategie educative e nelle azioni concordate. Tuttavia, ciò non sembra essersi concretizzato in una loro partecipazione più intensiva e frequente alle micro-progettazioni. Per contro, la presenza delle madri è sempre molto elevata (nel 78% delle micro-progettazioni totali) e fa registrare la medesima incidenza nei due periodi considerati.

Segnaliamo, infine, le azioni rivolte all’inclusione delle famiglie nella vita comunitaria, che spesso prevedono il coinvolgimento di attori informali della rete (volontari, altre famiglie, parroci, vicinato solidale, ecc.). Si tratta cioè di micro-progettazioni pensate per facilitare l’integrazione dei nuclei nel loro contesto territoriale e sociale, obiettivo reso particolarmente complesso dalle misure di distanziamento fisico e dalla sospensione di occasioni informali di incontro. Alcune *équipes* hanno quindi elaborato strategie alternative per permettere a bambini e genitori di frequentare virtualmente altre famiglie (attraverso le piattaforme digitali), oppure hanno utilizzato le settimane di *lockdown* per porre le basi sulle quali organizzare e impostare nuove modalità di incontro con le dovute precauzioni: *“La famiglia può trascorrere momenti sereni fuori casa, condividendoli anche con altre persone, in luoghi ricreativi, non provando vergogna e sentendosi a proprio agio. Una volta a settimana la famiglia si ritroverà con conoscenti o amici in un luogo pubblico all’aperto, condividendo momenti di svago”* (B40, Friuli-Venezia Giulia); *“Tenendo in considerazione la situazione, per quanto possibile*

*e consentito, organizzare ogni tanto un incontro o sentire telefonicamente gli altri genitori, creare una rete di supporto attraverso le iniziative del Centro Giovanile o anche al di fuori di esso*” (D41, Toscana). Tali modalità ibride e capaci di integrare le pratiche in presenza, le attenzioni da osservare per il contenimento dei contagi e le attività *online* rappresentano uno dei lasciti più significativi della crisi sanitaria e forniscono opportunità aggiuntive per immaginare progettualità creative e condivise.

## 6. Nonostante il Covid: trasformazioni e apprendimenti

Attraverso l'analisi delle micro-progettazioni elaborate durante i dieci mesi di emergenza sanitaria del 2020 è stato possibile tratteggiare alcune tendenze e trasformazioni che hanno contrassegnato il lavoro sociale ed educativo in questo periodo. Le tre dimensioni considerate hanno permesso di misurare e declinare tali trasformazioni in termini di bisogni espressi (e relative risposte), utilizzo delle ICT e coinvolgimento di genitori e professionisti nei percorsi di accompagnamento.

La prima suggerisce di considerare le micro-progettazioni come coerenti risposte a uno o più bisogni manifestati dalle famiglie. P.I.P.P.I., mutuando e rinnovando la prospettiva “bisogni-forze” e l'approccio alle *capabilities* di Amartya Sen, invita a focalizzare l'attenzione proprio sui bisogni di sviluppo del bambino come chiavi privilegiate per impostare azioni efficaci verso cui fare convergere l'investimento, anche emotivo, dei professionisti e delle famiglie.

La pandemia ha reso paradossalmente più facile fare emergere e individuare i bisogni, in parte perché alcuni di essi si sono così tanto acuiti da essere particolarmente evidenti, in parte perché la condizione universale di vulnerabilità esperita dagli operatori stessi<sup>31</sup> ha facilitato il riconoscimento dei nuovi bisogni (uno spazio domestico più grande e meglio organizzato è un bisogno anche di alcuni operatori costretti a lavorare da casa; le complessità legate alla didattica a distanza hanno riguardato anche i professionisti con figli a casa; i contagi e la convivenza con il virus sono state problematiche comuni a tutti). A fronte di un decremento di quelli più ascrivibili a dimensioni immateriali la ricerca ha messo in luce un considerevole aumento dei bisogni legati al

<sup>31</sup> Cfr. M. Sanfelici, *La vulnerabilità “normale” e il servizio sociale*, in M. Sanfelici, L. Gui, S. Mordegli (a cura di), *Il Servizio Sociale nell'emergenza Covid-19*, Milano, Franco Angeli, 2020, pp. 24-39.

contesto scolastico. Ciò si è tradotto in azioni progettuali i cui risultati attesi sono relativi alla frequenza scolastica *online*, alla dotazione di *device* che la rendono possibile, all'organizzazione domestica dei compiti e all'organizzazione di momenti di confronto tra genitori e insegnanti.

La seconda dimensione ha invece rivolto l'attenzione alle ICT e alla loro funzione abilitante in termini di prosecuzione dei progetti o realizzazione di nuovi. L'introduzione, l'utilizzo e il co-apprendimento reciproco tra famiglie e operatori di modalità comunicative mediate da telefoni, videocamere, *chat* e *mail* ha riguardato in maniera trasversale molte aree dei bisogni. Le possibilità offerte dalle nuove tecnologie e dal loro utilizzo creativo e flessibile, capace di aprire scenari interessanti e generativi<sup>32</sup>, sembra aver consentito di ricreare un clima inclusivo per le famiglie e garantito continuità a interventi educativi domiciliari, colloqui specialistici o gruppi di confronto tra genitori o tra bambini. L'innovazione richiesta dal lavoro a distanza rende necessario adottare soluzioni sia organizzative che tecnologiche adeguate alla sfida, per gli operatori e per le famiglie, così come per il mondo scolastico<sup>33</sup>. Si richiama qui il paradigma delle tecnologie di comunità<sup>34</sup>, secondo il quale *media* e *social media* possono essere fondamentali per attivare e mantenere connessioni e ricostituire il capitale sociale delle comunità attraverso, anche, azioni di *capacity building*<sup>35</sup>.

Da un lato, questa sfida ha permesso di garantire i percorsi di accompagnamento in forme diverse e affrontare gli obiettivi previsti nei patti educativi. Dall'altro, la digitalizzazione forzata di interventi, colloqui e attività progettuali non solo tra operatori ma tra operatori e famiglie, ha aperto e reso necessari nuovi spazi di dialogo e confronto proprio sull'utilizzo stesso di dispositivi. Queste attenzioni hanno quindi ampliato il raggio d'azione delle *équipes*, introducendo inediti aspetti tecnici ed educativi nelle micro-progettazioni e sollecitando i professionisti a ricoprire nuovi ruoli "formativi" (rispetto alla proposta di utilizzo e gestione delle ICT) in questa delicata fase.

<sup>32</sup> Cfr. M. Ius, *L'accompagnamento come cura generativa. Una lettura del Programma Nazionale P.I.P.P.I.*, in "Pedagogia e Vita", n. 3, 2019, pp. 35-45; A. Maganini, E. Isidori, *App e scuola dell'infanzia: riflessioni teoriche per una Didattica efficace*, in "Ricerche Pedagogiche", LIV, n. 216-217, pp. 29-42.

<sup>33</sup> Cfr. L. Bellatalla, *Insegnare oggi tra molte delusioni e poche speranze*, in "Ricerche Pedagogiche", LV, n. 218, pp. 37-46.

<sup>34</sup> Cfr. P. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Brescia, Scholé, 2017.

<sup>35</sup> Cfr. R. J. Chaskin et alii, *Building Community Capacity*, Hathorne, NY, de Gruyter, 2001.

Se è vero che “le grandi possibilità comunicative offerte dalle tecnologie dell’informazione costituiscono un’interessante opportunità per reinventare i processi di partecipazione e collaborazione sociale”<sup>36</sup>, è altrettanto vero che l’assenza di competenze e attrezzature specifiche può trasformare l’opportunità in svantaggio. Rispondere a tali sfide implica, sia per gli operatori che per le famiglie, saper adottare innovative soluzioni organizzative e tecnologiche. Per il mondo dei servizi queste attenzioni richiamano anche il tema delle culture professionali degli operatori, strettamente connesse con l’acquisizione di nuove competenze specifiche rispetto all’utilizzo di tecnologie considerate nuove nel lavoro dei servizi sociali. Alcune micro-progettazioni, ad esempio, sembrano essersi interrotte proprio a causa di scarse conoscenze informatiche o della mancanza di adeguate strumentazioni.

La terza e ultima dimensione considerata, riconducibile alla co-educazione e all’ampliamento della rete di soggetti protagonisti delle fasi progettuali, ha permesso di puntualizzare alcuni elementi, primo tra i quali la fondamentale rilevanza dell’agire trasformativo e del lavoro per microprogetti soprattutto con i genitori, affiancandoli e non sostituendoli. Il progetto scritto, “che permette all’insieme dei soggetti coinvolti nell’intervento (operatori e genitori principalmente) di volgere lo spirito, lo sguardo, l’animo a quel bambino, alle sue relazioni”<sup>37</sup>, si è rivelato essere, a maggior ragione durante la pandemia, il terreno d’incontro privilegiato per veicolare strategie e possibilità d’azione da realizzarsi in ambiente domestico con un accompagnamento solo “virtuale” dei professionisti.

L’analisi rispetto al coinvolgimento dei professionisti, invece, ha rilevato come assistenti sociali ed educatori siano, anche durante la crisi sanitaria, non solo gli operatori più presenti nelle *équipes*, ma anche coloro i quali si assumono maggiormente le responsabilità per la realizzazione dei risultati attesi. Per quanto riguarda le altre figure specialistiche, in molti casi le micro-progettazioni sembrano essere il mezzo attraverso cui concretizzare il loro coinvolgimento e realizzare quindi percorsi di accompagnamento integrati. La loro mobilitazione e responsabilizzazione, in altre parole, è il risultato verso cui tendere, più che la condizione di partenza per progettare, fin dalle prime fasi, azioni sinergiche e orientate al benessere delle famiglie.

<sup>36</sup> E. Ripamonti, *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*. Nuova edizione, Roma, Carocci, 2018, p. 54.

<sup>37</sup> S. Serbati, P. Milani, *La tutela dei bambini*, cit., p. 68.

La multidisciplinarietà che il programma (e non solo esso) promuove, e quindi non solo la costituzione di quel *team around the child*<sup>38</sup> fondamentale per l'accompagnamento complessivo del bambino, ma anche la sua fattiva partecipazione alle fasi progettuali degli interventi, è forse meno visibile rispetto ad altri aspetti. È opportuno ricordare che, in P.I.P.P.I., la multidisciplinarietà delle *équipes* rappresentava un elemento di criticità anche prima della pandemia. La crisi sanitaria ha, semmai, acuito e ampliato queste difficoltà, che dal piano organizzativo si riverberano all'interno delle pratiche di lavoro con genitori e bambini. Pertanto, l'indicazione da cogliere è che laddove servizi e professionisti diversi hanno alle spalle una più o meno datata tradizione di cooperazione e integrazione, questa postura sarà una risorsa aggiuntiva per rispondere efficacemente anche alle sfide imposte da eventi inaspettati come la pandemia da Covid-19. La crescente attenzione al concetto di *preparedness* per i servizi sociali ed educativi<sup>39</sup>, ovvero sulla loro capacità non solo di prevedere le dinamiche sociali ma di attrezzarsi preventivamente per fronteggiare rischi pandemici o catastrofi naturali, passa anche attraverso l'impegno per garantire interventi che sappiano considerare le vulnerabilità delle famiglie secondo un approccio globale ed ecologico, trasversale alle differenti organizzazioni.

## 7. Conclusioni

Seppure circoscritta all'anno 2020 e alle micro-progettazioni elaborate nell'ambito di un programma sperimentale – benché esteso su tutto il territorio italiano e coerente con le Linee di indirizzo nazionali – l'analisi qui presentata offre alcune indicazioni per comprendere quanto avvenuto all'interno delle dinamiche spesso meno visibili, ovvero quelle che riguardano la quotidianità del lavoro con le famiglie in situazione di vulnerabilità.

Come abbiamo affermato in precedenza, la pandemia ha indirizzato una maggior quota di azioni progettuali verso bisogni di natura sanitaria, scolastica (organizzare la didattica a distanza, garantire i rapporti

<sup>38</sup> Cfr. P. Milani et alii, *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi e strumenti per l'implementazione del programma*, cit.

<sup>39</sup> Cfr. L. Nissen, *Social Work and the Future in a Post-Covid 19 World: A Foresight Lens and a Call to Action for the Profession*, in "Journal of Technology in Human Services", vol. 38, n. 4, 2020, pp. 309-330; G. Redondo-Sama et alii, *Social Work during the Covid-19 Crisis: Responding to Urgent Social Needs*, in "Sustainability", vol. 12, n. 20, 8595, 2020.

scuola-famiglia) e lavorativa (fornire aiuto nella ricerca del lavoro, accedere a bonus e sostegni), pur non mancando micro-progettazioni che hanno continuato a rispondere a esigenze più “immateriali” e legate alla sfera emotiva e comunicativa dei bambini.

Per quanto riguarda il ricorso alle ICT, a fronte di innegabili risultati ottenuti e di pratiche creative e personalizzate, è opportuno volgere lo sguardo anche a quella quota di micro-progettazioni sul totale del campione che non hanno saputo o potuto riconvertirsi in modalità digitali, interrompendosi. Come è stato messo in luce dalla ricerca, i prerequisiti fondamentali per rendere possibili interventi educativi attraverso la rete e i dispositivi sono la dotazione degli strumenti stessi, le competenze digitali (di operatori e famiglie) e le culture professionali. La multi-forme e spesso sbilanciata combinazione tra questi aspetti può quindi determinare esiti non sempre positivi, le cui conseguenze si manifestano soprattutto per le famiglie che accedono ai servizi.

Per affrontare e gestire queste possibili disuguaglianze nell’accesso a interventi *online*, più esplicite durante la pandemia ma presenti anche nel *post*, diventa prioritario sviluppare e garantire la fruizione di strumenti che rappresentino costantemente un’opportunità di incrementare la partecipazione delle persone e rendere più efficaci i processi decisionali<sup>40</sup>. Strumenti, quindi, che sappiano promuovere un utilizzo delle ICT capace di trasformare l’operatività passando da una logica legata alle procedure e all’automatismo di azioni di singoli a una logica di tipo progettuale, attenta alla personalizzazione dell’intervento e alla riflessività propria di una comunità di pratiche.

In penultima battuta, l’analisi sembra dimostrare come la dimensione della co-educazione abbia orientato e ispirato una considerevole quota di azioni progettuali, valorizzando in molti modi la prolungata presenza di uno o entrambi i genitori tra le mura domestiche e promuovendo non solo una condivisa osservazione delle criticità e delle risorse, ma anche una corale mobilitazione. Durante la pandemia, l’impegno dei professionisti all’interno delle micro-progettazioni ha invece riguardato prevalentemente assistenti sociali ed educatori, con questi ultimi, in particolare, chiamati a svolgere vari ruoli sia a distanza che, gradualmente, in presenza, prestando attenzione a non sostituirsi alle figure genitoriali e a riconoscerle co-protagoniste dei percorsi di accompagnamento. È,

<sup>40</sup> Cfr. A. Zenarolla, *Dalla cartella dell’operatore al fascicolo sociale elettronico. Nodi e prospettive sul sistema informativo dei servizi sociali*, Milano, Franco Angeli, 2013.

questa, un'ulteriore conferma della specificità del ruolo dell'educatore e del suo mandato educativo che, come scrive Andrea Prandin "si realizza in alcune pratiche specifiche: il riconoscimento dell'altro, l'accompagnamento al benessere relazionale e l'attivazione di risorse ecologicamente sostenibili per quel sistema. Un educatore domiciliare, quindi, lavora sempre per prendersi cura della relazione con l'altro, insieme all'altro"<sup>41</sup>. Si richiama qui, inoltre, il valore pedagogico del progetto, confermando la dimensione "orientativa" dell'atto stesso del progettare<sup>42</sup>, capace di direzionare lo sguardo verso territori ancora inesplorati e tappe da raggiungere<sup>43</sup>.

In conclusione, la pandemia sembra aver fatto da amplificatore e moltiplicatore di alcune dinamiche già in atto nei servizi sociali ed educativi e riconducibili alla necessità di una maggiore integrazione multiprofessionale, di una non più procrastinabile introduzione di nuove tecnologie nel lavoro sociale e di un'accresciuta attenzione alla partecipazione delle famiglie nella co-costruzione dei progetti e nell'analisi dei bisogni. In relazione a quest'ultimo aspetto, l'analisi ha confermato l'esigenza di considerare genitori e bambini attori protagonisti e non destinatari passivi delle azioni progettuali, rimarcando quindi l'imprescindibile cornice intersoggettiva entro cui leggere l'azione del progettare nelle scienze dell'educazione<sup>44</sup>.

La crisi sanitaria ha rappresentato uno *stress test* forse irripetibile anche e soprattutto per la quotidianità degli interventi e per le azioni più concrete realizzate con genitori e bambini, come questa analisi ha cercato di documentare. Forse inconsapevolmente, la sfida che l'emergenza Covid-19 ha posto a P.I.P.P.I. e a tutte le famiglie e i professionisti che ne sono stati coinvolti si è rivelata attraverso due diverse forme. Da un lato ha spinto a considerare e valorizzare l'attività progettuale con le famiglie come una valida e affidabile bussola per guidare strategie e azioni educative anche in assenza di contatti diretti con gli operatori, rimarcando l'importanza della progettualità come agire

<sup>41</sup> A. Prandin, *In casa altrui osservare e valutare*, in A. Prandin, A. Di Nardo (a cura di), *Pratiche educative domiciliari*, Torino, Animazione sociale, 2020, p. 51.

<sup>42</sup> Cfr. M. Pellerey, D. Grzadziel, *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 2011.

<sup>43</sup> Cfr. N. Bobbo, B. Moretto, *Il progetto come spazio di lavoro educativo: la prospettiva pedagogica*, Roma, Carocci, 2020.

<sup>44</sup> Cfr. M. Schenetti, *Progetto*, in P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento, Erickson, 2006, pp. 203-215.

intenzionale proprio della relazione educativa<sup>45</sup>. Dall'altro ha ribadito la rilevanza e la tempestività delle micro-progettazioni stesse nel fornire repentinamente risposte via via più adeguate ai bisogni, anche nuovi, determinati da un evento critico, inaspettato e inedito come la pandemia.

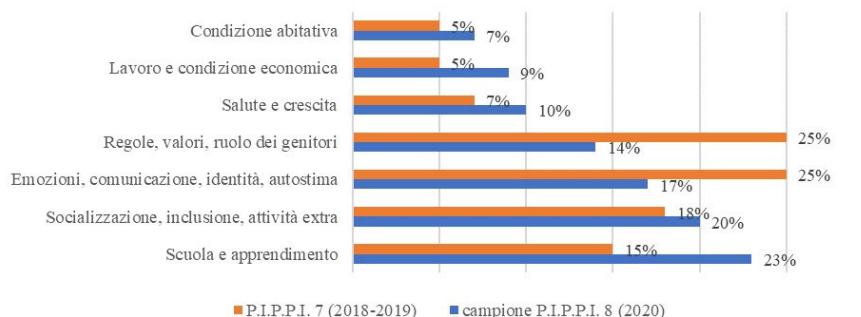


Grafico 1: Distribuzione delle micro-progettazioni sulla base dei bisogni espressi, confronto P.I.P.P.I. 7 (totale delle micro-progettazioni, prima e seconda annualità) e P.I.P.P.I. 8 (campione considerato). Fonte: elaborazione personale da dati di RPMonline.

<sup>45</sup> M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, cit.

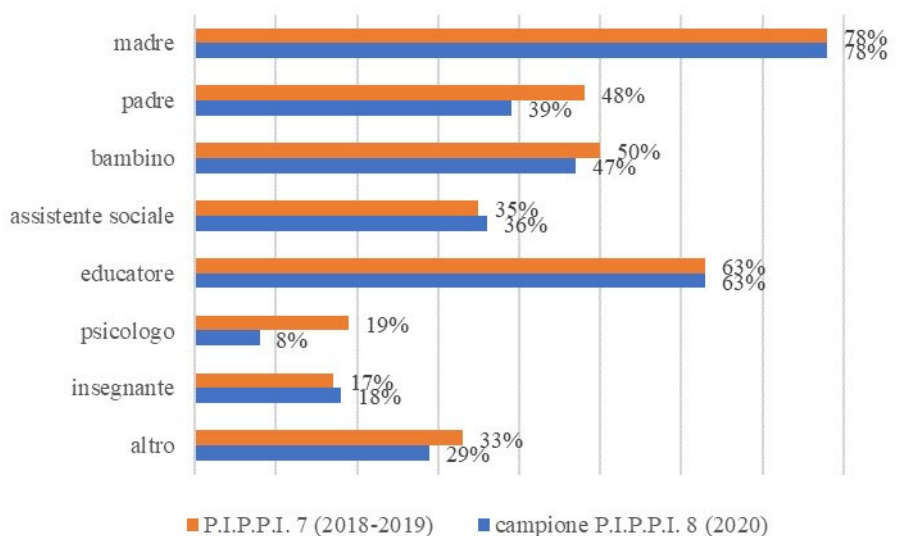


Grafico 2: Percentuali relative all'attribuzione delle responsabilità nella realizzazione delle micro-proiezioni (più figure possono essere responsabili della stessa azione), confronto P.I.P.P.I. 7 (totale delle micro-proiezioni, prima e seconda annualità) e P.I.P.P.I. 8 (campione considerato). Fonte: elaborazione personale da dati di RPMonline.



*Note***Caso e educazione<sup>1</sup>**

Luciana Bellatalla

Il recente saggio di Telmo Pievani, docente di Filosofia delle scienze biologiche al dipartimento di Biologia dell'università patavina, si incentra su uno dei temi, per così dire, più intriganti della riflessione sulla conoscenza e sulla ricerca scientifica: il ruolo del caso o, forse meglio, dell'imprevisto e dell'inatteso nei processi della ricerca stessa. La storia della scienza è ricca di aneddoti, che enfatizzano il ruolo del caso nelle scoperte, dalla penicillina ai raggi x, da Cristoforo Colombo che crede di essere arrivato in India al forno a microonde, dalla nascita del dagherrotipo alle previsioni meteorologiche.

Va subito detto che il merito di questo lavoro, che si legge bene perché scritto con brio ed arguzia nonostante affronti problemi di spessore teoretico ed epistemologico complessi, sta nel fatto che guida anche il lettore non specialista del settore nelle varie sfaccettature e nelle diverse interpretazioni del concetto di serendipità. Anzi, dovrei aggiungere, di un concetto che, a livello di uso corrente, forse complice il film statunitense del 2001 (*Serendipity. Quando l'amore è magia*), gradevole e garbato, ma alquanto insulso, appare semplice sinonimo di caso<sup>2</sup>.

Pievani – e lo dico sommariamente perché non è mia intenzione entrare nel merito dei vari capitoli<sup>3</sup> – lavora con ordine: cerca e descrive

<sup>1</sup> A proposito del saggio di Telmo Pievani, *Serendipità. L'inatteso nella scienza*, Milano, Raffaello Cortina, 2021.

<sup>2</sup> Fa notare giustamente l'autore, che di fatto, nel film è in gioco il concetto di destino più che quello di caso tanto che il lavoro che dovrebbe celebrare la serendipità, di fatto ne celebra piuttosto la morte (pp. 70-71).

<sup>3</sup> Il saggio si articola in sette capitoli, tutti con titoli alquanto allusivi e immaginifici: 1. *Archimede, un re da guarire e tre principi di Sarandib: peregrinaggi di una favola orientale*; 2. *Cianfrusaglie, virtù ausiliarie e altre gioie da rigattiere: storia di un fraintendimento di successo*; 3. *Lacrime, muffe, meloni e molto collodio: la scienza dell'inatteso*; 4. *Avventurieri scientifici navigano mari inesplorati: l'ecologia della serendipità*; 5. *Prede, predatori e profezie retrospettive: la scienza di Sherlock Holmes*; 6. *Farfalle, meduse, funghi e obiettivi irraggiungibili: la natura è più grande*

le radici letterarie del concetto di serendipità; chiama in causa Walpole che è il primo a fare entrare il termine nel vocabolario inglese, sia pure con un significato riduttivo e male inteso; discute, richiamandosi a scienziati e filosofi della scienza, i vari significati che al termine sono stati attribuiti e, infine, ci guida nella storia della scienze – tra chimica, astronomia, fisica, medicina, biologia e geografia – alla scoperta del ruolo della serendipità nel loro sviluppo.

L'aspetto più interessante, almeno dal mio punto di vista di studiosa dell'universo educativo, sta proprio nelle interpretazioni che sono state date al termine, nel coinvolgimento della dimensione logica nel procedimento della ricerca e nella relazione tra "caso" e ricerca metodica ed impegnata.

La storia del concetto parte da molto lontano: prima Archimede che, nella vasca da bagno capisce come provare che alcuni pezzi d'oro, di fatto, sono mescolati con pezzi di altro metallo e che perciò l'orafo ha truffato il suo committente; poi varie storie letterarie dall'India fino a *Zadig* di Voltaire, passando per il racconto di Cristoforo Armeno nella Venezia del Cinquecento e secondo quel modello narrativo che ritroveremo nel romanzo di Eco *Il nome della rosa*. A parte Archimede, per il resto siamo dinanzi ad uno stesso schema: principi, saggi babilonesi o frati che siano, tutti i protagonisti di queste storie indovinano da indizi che sanno leggere dove si trovano cammelli o cavalli o cani scomparsi e che, questo è il punto cruciale, ciascuno di loro non ha mai visto prima. Se Archimede scopre la truffa ai danni del tiranno della città durante le sue abluzioni, tutti gli altri si guardano intorno, ma tutti – dallo scienziato siracusano a Guglielmo di Baskerville – seguono il metodo della ragione. Eppure, è proprio da queste storie che esce il termine serendipità<sup>4</sup> ed è un altro scrittore (e collezionista di oggetti rari e preziosi), Horace Walpole, a dare di questo termine la prima definizione: questo sostantivo, che suona al suo orecchio espressivo e musicale viene ad indicare, secondo lui, quanto si scopre "per caso e per sagacia", ma in ogni caso senza cercarlo.

Pievani fa subito notare che nelle storie narrate di sagacia ce n'è molta, ma di caso nulla, visto che Archimede, i principi di Sarandib, Zadig e frate Guglielmo applicano dei paradigmi indiziari, simili a

*della nostra conoscenza; 7. Dipingere un paesaggio e solo dopo aprire la finestra: la più strana e profonda serendipità.*

<sup>4</sup> Dal nome antico di Ceylon, Sarandib, in cui vivono i tre principi da cui questa catena di narrazioni prende le mosse nel XIV secolo.

quelli di un detective e non si affidano alla sorte. Da qui la necessità di passare in rassegna, a partire dal fraintendimento di Walpole, le varie interpretazioni del concetto, su cui si sono esercitati scienziati e storici della scienza non meno che filosofi ed epistemologi.

A prescindere da prese di posizione di scienziati famosi come Pasteur o filosofi come Whewell o altri<sup>5</sup>, focalizziamoci sulle quattro definizioni di serendipità date da Merton e sull'interpretazione particolare che del concetto dà Eco<sup>6</sup>.

Per Merton la serendipità ha quattro significati fondamentali: 1. può coincidere davvero con una scoperta casuale, come può accadere in astronomia; 2. può verificarsi quando, mentre si è focalizzati su un obiettivo di indagine, un fatto imprevisto sposta il focus e fa approdare ad un risultato non atteso; 3. può significare che si raggiunge l'obiettivo previsto attraverso un procedimento fortuito o inatteso; 4. di fatto, non c'è alcun imprevisto né alcun caso, ma il risultato è raggiunto attraverso l'abduzione. Nel passaggio dal primo significato all'ultimo, la componente della casualità va sempre più riducendosi fino a scomparire del tutto.

A ciò va aggiunta l'interpretazione di Eco, che Pievani critica, ma che, da un punto di vista educativo, appare assai stuzzicante. “Per avvalorare la sua tesi ... – gli effetti collaterali positivi di errori, invenzioni finzionali e altre follie del passato – (Eco) definisce la serendipità come il meccanismo per cui false credenze e idee sbagliate hanno condotto a scoperte importanti” (p. 71), come dimostra il caso di Cristoforo Colombo<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Pasteur sostenne, in un suo celebre e spesso citato intervento, nel 1854 che è la teoria a guidare l'occhio dello scienziato e che pertanto la fortuna o caso che dir si voglia non ha nessun ruolo nel processo di ricerca e di scoperta. In qualche modo riecheggia la posizione del filosofo inglese che, nel 1837 e poi ancora nel 1847, aveva affermato che alla base della scoperta scientifica c'è di necessità sempre un'idea, prima oscura e confusa e poi sempre più nitida: l'accento posto sul caso, dunque, non valorizza, ma sminuisce la scienza (pp. 53-55). Per converso, il fisiologo Claude Bernard, nel 1865, paragonava lo scienziato ad un cacciatore, che spesso riempie il cantiere perché la fortuna gli è propizia e che, perciò, le idee “preconcette” sono di ostacolo più che di aiuto alla ricerca (pp. 56-57).

<sup>6</sup> Ci sono almeno quattro prospettive: la serendipità di Walpole, ossia trovare qualcosa che non si stava cercando; la serendipità di Merton, assai articolata, come vedremo perché è a questa che Pievani si attiene; la serendipità dell'ingegnere e tecnologo Vannevar Bush, per cui tutte le scoperte sono frutto di un'indagine non mirata; la serendipità dell'economista Paula Stephan, per cui una scoperta casuale si rivela la soluzione di un problema presentatosi, tuttavia, dopo tale scoperta (pp. 81-83).

<sup>7</sup> Sebbene Pievani sia critico verso questa prospettiva, tuttavia segnala anche due interpretazioni che ad essa in qualche modo possono ricollegarsi. Si tratta, da una lato,

A questo punto e sulla scorta di queste definizioni, Pievani passa in rassegna vicende specifiche di scienze diverse in una carrellata interessante di curiosità che finiscono per avvalorare la tesi che il caso e la scienza non sono conciliabili e che, salvo in casi davvero eccezionali<sup>8</sup>, quanto può sembrare casuale è in realtà preparato da un lungo periodo di ricerche, di osservazioni e di esperimenti e fiorisce in ambienti aperti al dialogo con ricercatori dotati di curiosità, immaginazione, e, quindi, solleciti all'idea di paradosso e fallibilità<sup>9</sup>. Ciò non significa espungere il bizzarro, l'inatteso e l'imprevisto dal processo conoscitivo: visto che il campo dell'ignoranza è più vasto di quello del noto, niente può sorprendere e tutto può affacciarsi alla dimensione del conoscibile. Ma è certo che, in qualche modo, spetta allo scienziato favorire questa emersione dalle oscurità dell'ignoto, con la consapevolezza che “come sosteneva Peter Medawar, la verità scientifica è sempre una verità asintotica” e che, come affermava il biologo Gerald Wald e Pievani condivide “una delle più importanti fonti di felicità dell'uomo è trovare un obiettivo irraggiungibile” (pp. 218-219).

Il saggio di Pievani si rivela un volume dai molteplici piani di lettura: da un lato, ricostruisce un dibattito interno alla scienza; da un altro, è una sorta di breve storia delle scoperte scientifiche incentrata sul tema della relazione tra ricerca ed imprevisto; da un altro ancora, ragiona sui fondamenti della scienza e sulla logica dell'abduzione, legata a Peirce ed alla semiologia.

Allora, si potrebbe legittimamente chiedere perché è interessante occuparsi di questo saggio nelle pagine di una rivista che si occupa di

del concetto di “trascuratezza controllata”, coniato dal fisico Salvatore E. Luria per denunciare come la burocratizzazione della ricerca, la fretta eccessiva nel pubblicare ed una troppo alta competizione frenino la creatività nella scienza; e, dall'altro, del concetto di “negligenza limitata”, espresso dal fisico Max L. Delbrück (tra l'altro maestro di Luria) per cui un esperimento svolto in maniera “trasandata” può portare a fare emergere fattori fino a quel momento trascurati (pp. 150-151).

<sup>8</sup> Si prenda l'esempio del chimico inglese William H. Perkin che, mentre fa ricerche su possibili sostituti del chinino, ottiene una soluzione rossa capace di tingere i tessuti, ossia un colorante artificiale che può sostituire, ed a buon mercato, la sostanza estratta dal murice, efficace tintura purpurea, ma dal costo molto elevato. L'industria tessile ne venne avvantaggiata e con essa i consumatori, ma l'unico che ci guadagnò davvero fino al punto di lasciare il suo lavoro dipendente e potersi dedicare per tutta la vita liberamente allo studio, fu appunto Perkin (p. 136).

<sup>9</sup> Nel viaggio nell'ignoto nulla va rimosso, rifiutato o espunto. È quello che Pievani chiama *xenofilia* (p. 147), ossia il gusto per lo strano e lo straniero, il diverso e l'eccezione, la deviazione e la novità.

questioni educative, visto che esso pare anni luce lontano dall'universo educativo. La giustificazione di questo interesse va ricercata a livello teorico nello sforzo di definizione del congegno concettuale dell'educazione, che è il legittimo e necessario fondamento anche della pratica educativa che non sia improvvisazione o *tatônnement* e voglia essere efficace in maniera profonda e duratura.

Da una parte, mi richiamo alla suggestione deweyana che il metodo dell'intelligenza o scientifico, quello cioè che guida l'indagine e porta alla scoperta dei mezzi atti a risolvere un problema, si applica indistintamente a tutte le forme di esperienza e non solo, quindi, alla ricerca scientifica specialistica. Del resto *Esperienza e educazione* del 1938 punta il dito proprio contro quelle pratiche scolastiche che intendono rinnovare l'educazione, ma procedono senza riferimento ad un'idea alla base del loro progetto. Infatti, come ho cercato di mettere in luce, proprio il pensiero riflessivo è la guida teorica dell'educazione e al tempo stesso costituisce l'obiettivo da conquistare attraverso i processi di formazione<sup>10</sup>.

Dall'altro, e in continuità con la prospettiva deweyana, mi riferisco alla tesi di Genovesi secondo cui "educazione e conoscenza, nelle sue varie articolazioni, sono sempre, di necessità insieme, ... , al punto che il binomio non è altro che una sorta di endiadi senza essere a rigori una sinonimia"<sup>11</sup>.

Se, dunque, l'educazione è insieme un percorso ed un processo aperto di crescita e di miglioramento, in cui si maturano e si affinano conoscenze, esperienze ed anche dimensione emotiva ed affettiva del soggetto, senza soluzione di continuità e, anzi, in interazione reciproca sotto il controllo dei canoni dell'intelligenza, allora la riflessione sulla serendipità non può essere espunta dal discorso educativo. Questo percorso processuale, infatti, è, al tempo stesso, un percorso di scoperta, di organizzazione delle conoscenze, di attenzione ai problemi che l'esperienza pone; e, pertanto, richiede spirito di osservazione, attenzione ai particolari, immaginazione, creatività e capacità logiche. Si potrebbe dire che richiede interesse, sagacia e perseveranza che trasformano le varie conquiste conoscitive in esperienza significativa e capace di dare

<sup>10</sup> Cfr. L. Bellatalla, *John Dewey, epistemologo della pedagogia e della didattica*, in G. Genovesi, *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*, Milano, Angeli, 2003, pp. 113-130.

<sup>11</sup> G. Genovesi, *Educazione come conoscenza*, in "Ricerche Pedagogiche", LIV, 216-217, 2020, p. 19.

sensu al resto del percorso, né più né meno come accade allo scienziato nel suo specifico ambito di indagine e nel suo laboratorio. E, allo stesso modo, errori, disattenzione, imprevisti o eventi inattesi si presentano anche in questo percorso di crescita e di trasformazione, che pare diverso dall'altro solo perché riguarda tutti non uno escluso e viene considerato, nell'uso corrente, proprio per questo motivo come di minor momento rispetto ai processi conoscitivi che la gente percepisce in qualche modo come "esoterici". Sfugge, in questa considerazione, che l'educazione – a partire dalla fase scolastica – è quella attività nella quale sono in gioco tutto il nostro futuro e la nostra capacità di divenire attori della nostra vita, indipendentemente dal mestiere che eserciteremo. E attori della nostra vita possiamo diventare quando nessuno penserà o sceglierà per noi e, quindi, saremo in condizione di comprendere ciò che accade (il caso, appunto), di dirigere le nostre esperienze e di trasformare l'esperito ed il noto in guida per quanto ancora non è capitato, ma potrà o potrebbe capitare. In fondo, sta proprio in questo – cioè nella sfida continua al dato ed al noto – e nella consapevolezza di essere calati in un finito dalle infinite possibilità la felicità entusiasmante di cui parla Medawar: nell'educazione essa origina quella spinta utopica che dà senso e significato alla limitatezza dell'umanità.

Limiti (superati e da superare), complessità, disciplina (come perseveranza ed attenzione), memoria ed immaginazione, interesse e passione, sfida o azzardo caratterizzano il processo educativo non meno del processo conoscitivo e della ricerca scientifica specialistica. Ma, come accade allo scienziato per il quale l'imprevisto è davvero molto raro e per lo più coincide con la sua capacità di cogliere segnali insignificanti per gli altri, anche nell'educazione non c'è posto per il caso. O se vogliamo ritagliargli un ruolo, non dobbiamo fare del caso un sinonimo del fortuito. Semmai lo possiamo accogliere nell'universo educativo nell'accezione, che Eco acutamente coglie nella serendipità, ossia come sinonimo di errore o, se vogliamo, di divergenza e non conformità a schemi preordinati e accettati senza discussione.

Infatti, val la pena notare, anche se la distinzione è nota, che l'errore non è sinonimo di sbaglio e che troppo frettolosamente nell'uso corrente e sfortunatamente anche nella scuola, i due termini sono intercambiabili. L'errore – nel suo valore etimologico di scelta o di erranza – è, per un verso, indizio di immaginazione e/o di autonomia di ricerca e di giudizio (non è tale anche l'eresia?); e per un altro, indica capacità di comprendere – all'inizio magari intuitivamente e poi sempre più

chiaramente – la complessità dei dati e dei contesti e di saperne percorrere strade alternative di interpretazione. In altri termini, l'errore può corrispondere alla “negligenza limitata”, che ricorda Pievani, e certamente rimanda a quella dimensione di fallibilità a cui la scienza contemporanea si conforma e che, per l'educazione, è una condizione imprescindibile. Fallibilità si coniuga, di necessità, con laicità ed antidogmatismo e, perciò, anche con una curiosità inquisitiva inarrestabile e con la possibilità di mantenere intatta, pur con il passare degli anni, quella capacità di meravigliarsi dinanzi all'ignoto che, da Aristotele in poi, è considerata la prima ed ineliminabile condizione della conoscenza e della crescita.

Ciò non significa che il fortuito non tocchi anche l'universo educativo, proprio come anche nella scienza ci sarà sempre, eccezionalmente, un Cristoforo Colombo. Infatti, in educazione la dimensione del fortuito entra in tre modi: è casuale la condizione di partenza dei soggetti nel percorso-processo di crescita e trasformazione; possono presentarsi eventi improvvisi ed inattesi – un incidente, una perdita improvvisa e simili – che vengono ad ostacolare o interrompere il normale svolgimento del percorso; i problemi che si offrono possono essere o, almeno, apparire inattesi.

Di fatto in tutte e tre le accezioni la casualità o va rimossa o non è tale quale appare e, a ben vedere, non diversamente da quanto è capitato a Cristoforo Colombo, per lo più dipende da una conoscenza non appropriata di contesti, dati o situazioni. E, dunque, questo tipo di imprevisto si riduce a mano a mano che il soggetto si irrobustisce nelle sue conoscenze e nell'esercizio delle sue capacità.

Nel primo caso, ossia le condizioni di partenza dei soggetti, spetta alla scuola costruire *strategicamente* occasioni per portare tutti non uno escluso non tanto al completamento dei percorsi scolastici quanto alla conquista di quei prerequisiti (logici, culturali e perfino affettivi) necessari per continuare il processo educativo oltre la scuola e fuori della scuola.

Nel secondo caso, ossia ostacoli improvvisi ed inattesi, si può superare l'*impasse*, dopo una momentanea e comprensibile fase di stasi, proprio facendo leva sulle pregresse acquisizioni intellettuali ed affettive tanto che non è raro che esperienze negative di questo tipo si trasformino in ulteriori occasioni di crescita. Anche a questo proposito, come a proposito delle condizioni di partenza, è all'insegnante o all'educatore – a seconda dell'età del soggetto e dell'agenzia formativa in cui si opera – che spetta il gravoso compito di predisporre le occasioni per

trasformare la crisi in occasione di crescita, sollecitando a ricomporre forze disperse ed a ritrovare adeguate motivazioni.

Resta il caso dei problemi, che sorgono inattesi: è il caso che più somiglia alla serendipità descritta da Pievani. Ma si tratta davvero di problemi inattesi, non prevedibili o piuttosto di elementi che emergono, per così dire, da un terreno predisposto appunto per accogliere quanto esso implica e non è ancora emerso alla luce? Di qui una conseguenza: quanto più un soggetto si educa tanto più è preparato a cogliere più suggestioni da quanto gli si dispiega dinanzi. Il problema sarà pure inatteso, ma non coglie alla sprovvista chi si pone nel percorso-processo di crescita perché nulla gli può apparire estraneo o eccentrico e tutto per converso gli appare stimolante *come se* fosse davvero inedito.

In tutte e tre le accezioni passate in rassegna, dunque, è necessario sapersi porre dinanzi a ciò che appare casuale con atteggiamento attento, osservativo, consapevole. E siccome la coscienza di sé e dei problemi non è un frutto miracoloso, bisogna rendersi conto che essa nasce sempre e necessariamente da una relazione, con gli altri, con l'ambiente, con il passato. Prima con una guida e poi da soli, ma con un patrimonio consolidato di conoscenze, di esperienze e di significati, che sono l'esito di quelle relazioni e delle altre che riusciamo ad intessere nella nostra vita.

Educarsi, al fondo, significa saper scegliere percorsi di senso per l'esperienza e l'esistenza per tutta la vita. In questo percorso ci sono incontri, soste, problemi e bivi. Talora i problemi possono sorgere anche inattesi, ma è il soggetto che deve farsi carico di risolverli e ogni volta, deve scegliere quale strada imboccare. E questo, per tutta la vita: ciò significa che la necessità di scegliere, determinata dall'insorgenza di problemi nel contesto e, al tempo stesso, dal grado di maturazione (intellettuale ed affettiva) personale, si ripresenta di continuo. È quanto in altra occasione ho chiamato la "gestione della necessità"<sup>12</sup>, ossia di un caso che l'educazione governa trasformandolo in un elemento chiave per l'esistenza e, praticamente, cancellandolo. Infatti, ad ogni nuova scelta, quando il soggetto elimina le composibilità che riesce ad immaginare, il percorso è segnato e niente vi si può presentare di davvero casuale. E il caso si trasforma *ipso facto* in necessità.

<sup>12</sup> Cfr. L. Bellatalla, *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2009.

---

## *Diario di scuola X*

---

Alessandra Avanzini

*“A mon seul désir”*

*La dame à la licorne* (Musée de Cluny)

1. È stupefacente pensare che ancora oggi, in un panorama scientifico di altissima specializzazione e nutrito di conoscenze impensabili anche solo fino trent'anni fa, l'idea di cosa sia l'intelligenza sia ancora arenata su una visione banale e semplicistica della realtà: l'intelligenza ci viene sempre più proposta come un'idea spezzata, frammentata e scissa; si parla di “intelligenze” con l'ingenua intenzione di salvare tutti, e quando si vuole proporre o indicare una persona di elevato intelletto la si va a selezionare con la logica della separazione, non della globalità.

Ecco allora che può capitare che personalità contorte, manipolatrici e sbagliate dal punto di vista relazionale, vengano additate come grandi intelligenze, o che personalità conformiste vengano premiate, perché non disturbano gli schemi e confermano la vanità di chi li propone; chi ubbidisce ed esegue bene il compito insomma, e magari è così abile da raggirare l'altro, rischia di vincere tutti i premi, di avere tutte le gratificazioni possibili, tenendo l'altro succube.

È una concezione pedagogica decisamente arretrata, quella che sta alla base di una simile visione, che si appoggia su zoppe credenze e che non ha ancora avuto il coraggio di affrontare il fatto che l'uomo è un animale culturale, si definisce nella cultura, e può essere dunque definito uomo solo quando sarà arrivato a sviluppare al massimo ogni sua potenzialità, solo quando la sua intelligenza avrà avuto la capacità di sbocciare dentro al contesto sapendo al contempo guardare oltre il contesto stesso, per non essere da quella situazione mangiato, né prevaricare, e proiettare se stesso oltre se stesso imparando a costruire, per sé e per il mondo, la possibilità di una vita migliore.

Se non c'è questa capacità, non c'è intelligenza.

È una complicatissima ricerca di equilibrio, quella tra io e mondo, il cuore della ricerca educativa, sapere cioè calibrare ed equilibrare la

giusta misura, il giusto peso tra il desiderio, che l'io deve ascoltare e che viene da dentro se stesso, e il peso di un mondo che va indifferente in una certa direzione, spesso non in armonia con quel desiderio. Per fare un esempio estremo, com'è possibile essere felici in un contesto di guerra? Chiaramente è impossibile, l'io non può ignorare il peso del contesto, ma non può e non deve nemmeno ignorare la spinta a realizzare i propri sogni rinunciando alla gioia che ne può derivare.

Sapere mettere insieme queste due cose, avere il coraggio di uscire dal sentiero che inevitabilmente la società, la famiglia, l'ambiente tracciano per noi, e saper costruire, anzi cucire, giorno dopo giorno, la nostra storia è la più grande intelligenza; quella cerco nei ragazzi e provo a stimolare, la capacità di rispettare, rispettarci e dare a se stessi la chance di esistere, oltre le aspettative degli altri. E di farlo ogni giorno di nuovo, perché l'uomo vive nel tempo, e non può definirsi una volta per tutte.

Non è intelligente manipolare, ubbidire, conformarsi, piegarsi, adattarsi, sfidare in modo nascosto e meschino; può essere però utile riconoscere questi segni distorti negli altri per difendersi e costruire una vita migliore.

Il concetto d'intelligenza che si va così definendo non ha a che fare con la tradizionale idea di genialità, oggi specializzata in settori (genio della matematica, dell'arte, della musica ecc.) ma è una sfida complessa, meta ideale da raggiungere, che tiene insieme dinamiche culturali, cognitive, esistenziali, emotive, relazionali: la grande intelligenza lavora giorno dopo giorno per intrecciare tutte queste abilità e renderle una tensione unica, complessiva, dando una direzione che si muova in armonia con il proprio desiderio.

Piegare se stessi al mondo è segno di scarsa intelligenza, perché la tristezza che causiamo in noi non causerà danni solo a noi, ma al contesto di cui facciamo parte, alle persone coinvolte; manipolare il mondo per soddisfare desideri, che spesso nascondono conflitti irrisolti, è altrettanto stupido e carico di conseguenze negative per tutti.

2. Su cosa si deve basare una simile, globale e dinamica, idea d'intelligenza allora? Il punto di partenza, la base su cui è possibile costruirla e coltivarla è l'immaginazione. L'immaginazione si basa su due punti, apparentemente contraddittori, in realtà fortemente correlati tra loro: il senso della realtà, la capacità di previsione.

Parto dal primo, il senso della realtà.

Per Montessori, l'immaginazione si basa sulla capacità di osservazione del 'vero'. È dal pieno sviluppo delle nostre capacità sensoriali, che potremo essere in grado di conoscere il mondo intorno a noi, comprenderlo e agire in armonia con esso, rendendo la nostra vita migliore. Per Montessori il metodo scientifico ha un'altissima forza educativa e dovrebbe essere universalmente conosciuto, base di ogni sistema educativo, perché mette al centro il dubbio metodico e i nostri sensi; se una conoscenza non passa attraverso la nostra percezione sensoriale, non può essere definita tale.

Bisogna però aggiungere a questa idea suggestiva che la più alta conoscenza sensoriale, quella che intreccia tra loro le nostre capacità fisiche e dà loro una direzione, è l'intelletto, che unisce, indirizza, comprende e dà senso. E sa prevedere, ipotizzare possibili strade, e deve saperlo fare senza farsi paralizzare nell'azione (rischio questo di un'intelligenza ancora non del tutto consapevole e libera). L'intelletto si nutre di un'immaginazione che nasce dal mondo sensoriale, la trasforma in astrazione e costruisce un mondo assolutamente altro, in sé astratto, ed è quel mondo che gli uomini nel tempo si comunicano, sentendolo 'vero', col rischio però che venga percepito come intoccabile e indiscutibile.

La grande intelligenza sa che quel mondo può essere trasformato migliorato indirizzato perché è frutto di una costruzione storica. Nel nome di dio ad esempio si sono mosse popolazioni e generazioni di uomini per battaglie senza apparente ricompensa concreta se non, appunto, un 'sogno' sentito come vero, come *il* proprio; ancora, nel nome di valori subiti, le persone hanno rovinato e rovinano la propria esistenza.

Riconoscere allora che quel sogno può essere cambiato, è il segno più alto dell'intelligenza, che si realizza nel rendersi conto che magari non è il 'proprio' sogno e si rifiuta di sottostare a ciò che gli altri, o addirittura noi stessi abbiamo, costruito come mondo immaginario e al contempo reale; infine costruisce quel mondo dando ascolto, ogni giorno di nuovo, al proprio desiderio, al proprio legame con l'unicità di un'esistenza che si vive qui e ora.

3. Perché questa premessa? Cosa c'entra con la scuola? Tutto questo si intreccia con un punto fondamentale e irrisolto, cosa vogliamo valutare nella scuola? Cosa vogliamo che i ragazzi imparino tra quelle mura, che ogni giorno si riempiono delle loro urla, delle loro parole, dei loro gesti? È necessario comprenderlo, o almeno porsi il problema, superando

quei didatticismi che si fermano su un piano tecnico, limitando la libertà del docente, e confermando superate visioni dell'educazione.

Personalmente me lo sono sempre chiesta, oggi ancora di più mi domando perché io docente debba valutare quanto un ragazzo abbia imparato da un noiosissimo manuale di storia di 400 pagine, inadatto anche per un percorso universitario, inadatto per me, che se ho voglia di approfondire qualche argomento storico, me ne guardo bene dal prendere in mano un manuale.

Oppure come posso dire a un ragazzo: “parlami della visione del mondo di Pascoli?” Ma è una domanda complessa! Siamo sicuri di saper rispondere noi? O un italianista, dopo anni di studio dell'opera pascoliana? Soprattutto, che senso ha chiederlo ad un ragazzo di 18 anni, preso da mille pensieri e per il quale il *X agosto* al massimo può essere un'emozione momentanea, un senso intuito, sentito, una corrispondenza emotiva, perché in quel momento magari per qualche motivo va a toccare alcune corde... ma la visione del mondo di Pascoli?

Siamo sicuri che il risultato di simili richieste non sia coltivare proprio quell'intelligenza distorta di cui parlavo al primo punto che impara a: ubbidire, conformarsi, adattarsi, manipolare, perché ha imparato la regola, sa come si usa, sa come raggirare il docente, farlo contento, sa come disilluderlo e fargli dispiacere, gioca con quel contenuto per ottenere il risultato immediato che vuole raggiungere, il voto.

Un sistema del resto vergognosamente basato sui crediti, continua a incentivare la logica della competizione, del calcolo meschino, dello studio non sincero.

E io rimango nel dubbio: devo far fare una verifica, e mi trovo costretta a chiedere queste cose, ma i miei parametri per osservare i ragazzi sono completamente diversi.

Voglio vedere quanto siano capaci di trasformare in un loro mondo le parole del Pascoli; io voglio capire proprio quell'emozione che magari la poesia ha miracolosamente saputo creare; quanto sinceramente sappiano esprimere tutto questo; voglio sentire quanta emozione e sensibilità riescono ad ascoltare di se stessi; fino a che punto si lascino dare quegli attrezzi concettuali ed emotivi per costruire quel mondo immaginario e libero, che gioca e nasce dalle conoscenze che io cerco di rendere per loro interessanti; voglio poter capire quanto siano capaci di comporre un proprio sogno, e quanto sappiano con tutto quello che insieme impariamo, aprire le porte al dialogo. Prima di tutto con se stessi, e poi con gli altri.

Questo io cerco. Ma i programmi mi parlano di altro. Così i manuali.

4. Io credo che scopo prioritario della scuola sia offrire ai ragazzi quel coraggio, che spesso nemmeno noi abbiamo, di tessere questo sogno, che è la propria storia, e nel farlo usare tutto ciò che noi docenti possiamo offrire loro: poesie, racconti, riflessioni, conoscenze. Invece ci viene chiesto di trasformare i nostri ragazzi in numeri e in crediti, e loro, che sentono in modo quasi animalesco tutto questo, si adattano, e fanno partire la gara senza regole per chi ottiene il massimo con il minor sforzo. Perché i ragazzi tendono a restituire quello che regali loro: se regali voti, e finisce lì, ti restituiscono la corsa al voto. Ma se iniziano a capire che stai regalando qualcosa di te, il sistema, ormai ben rodato, inizia a girare a vuoto. E cominciano a guardarsi intorno smarriti perché non è più chiaro cosa voglia quel docente. Ma non basta se gli do qualche nozione ben confezionata? Con me non basta e ormai lo sanno.

È necessario offrire autenticità, chiedere di mettere in comune un pensiero vero e non di restituire una nozione, e allora gli schemi iniziano a scomporsi.

I ragazzi sono annoiati dallo studio ed è necessario prenderne atto e capire perché.

Spesso si crede che sia necessario presentare un argomento in modo più allegro, ben confezionato appunto. Ma non ne possono più nemmeno loro né di video, né di podcast, né di lezioni le più stravaganti, perché tanto quello che si percepisce con estrema chiarezza è, tu da me vuoi che io ti dica quello che mi dici, vuoi la ripetizione della lezione. E questo ti do, con tutti i raggiri possibili. Vorrei trovare la chiave per avere accesso alla loro curiosità. Non la conosco, questa chiave.

Mi sono resa conto che nella turbolenza delle mie classi raramente alla cultura viene dato un qualche valore.

Perché?

Quest'anno più che mai mi ha fatto riflettere sul fatto che difficilmente un solo docente può fare la differenza, sempre di più la scuola ha bisogno di attivare un dialogo anche tra i docenti.

Ma dialogare su cosa? Sul perché, sul senso, sulla direzione. Dobbiamo riflettere sul fatto che è necessario far fare alla propria materia un passo indietro, anzi al programma un passo indietro per tornare a riflettere sul perché delle cose, sul senso di quello che stiamo facendo, proponendo questa riflessione ai ragazzi. Dobbiamo farli entrare dentro il senso stesso del conoscere e dello studio. Lo studio non è ubbidienza,

è ribellione. Questo struttura l'intelligenza. Tutto il resto allena la mediocrità.

5. So che questo Diario non porta esempi dalla quotidianità scolastica; questo perché vorrei puntare l'attenzione sull'urgenza di cambiare una quotidianità troppo condizionata da regole sbagliate e lontane dal discorso educativo. Vorrei fare riflettere sul fatto che ci sono parametri che noi docenti dobbiamo avere la libertà di gestire liberamente e all'occorrenza cambiare. E questi sono: valutazione, programmi, finalità. Stretta tra mille richieste, mi trovo a fare la burocrate in un mestiere che mi chiede ogni giorno di mettere in gioco tutta la mia umanità. Non posso e non riesco a fare la burocrate; a parte che mi sbaglio sempre, ma non è il mio mestiere.

Devo avere la libertà di valutare i ragazzi secondo i miei parametri, non è giusto che io debba assegnare crediti e seguire un sistema di voti deciso da non so chi; non ho voglia di seguire programmi immensi in cui vedo annegare i miei studenti; voglio dare valore alle parole, ad ogni parola che loro riescono, sinceramente, a offrirmi come primo timido terreno di confronto. E per farlo ho bisogno di seguire una mia strada, le mie convinzioni, su cui ho a lungo riflettuto, a partire da ciò che è l'intelligenza: qualcosa che fonda la nostra umanità e non l'arido calcolo di chi pensa di avere gli altri in pugno.

È per questo che, quando a fine anno mi è stato chiesto di assegnare un voto per l'educazione civica, ho iniziato una discussione con la classe: ho chiesto di riflettere su cosa sia l'educazione. E quindi anche su cosa sia l'educazione civica. Siamo arrivati a considerare che educazione non è comportarsi bene e nemmeno ubbidire a regole condivise, ma è qualcosa di molto più profondo e strutturale e destabilizzante. Seguire un percorso educativo, anzi auto-educativo, significa imparare a cambiare il proprio sguardo sul mondo, avere magari un capitano ("oh capitano, mio capitano!"), come recita *L'attimo fuggente*, ma avere il coraggio di cambiare prospettiva, anche rispetto a lui.

Educazione civica può essere una materia legata all'apprendimento delle leggi (e allora fa parte di storia o di diritto), ma, considerata in sé, al massimo è un versante dell'educazione che sottolinea il far parte di una società. Quindi è necessario chiedersi come farne parte, inseguendo sempre quel delicato confine tra io e mondo, che non può mai essere subito, ma costantemente ridefinito.

E se così è intesa, io non posso dare un voto in educazione civica perché sarebbe come dare un voto al loro percorso di crescita, cui non possono essere posti limiti né giudizi. Per questo motivo, ho assegnato un 10 ad ognuno di loro.

Per dare valore a tutto quello che possono essere, perché non sia un voto a togliere loro la possibilità, nemmeno ipoteticamente, di essere intimamente ribelli, e liberi.



## *Notizie, recensioni e segnalazioni*

---

Enza Colicchi, *I valori in educazione e in pedagogia*, Roma, Carocci, 2021, pp. 310, € 32,00

Il recente, corposo saggio di Enza Colicchi affronta un tema che potremmo definire ineludibile in ambito educativo. Se, infatti, per educazione si intende il processo di miglioramento di individui e gruppi sociali, la prima domanda da porsi riguarda proprio il significato di questo miglioramento. Ciò implica che il concetto di bene e di valore è centrale, e, addirittura, consustanziale a quello di educazione.

Interrogarsi su questi concetti equivale a poter tracciare il discrimine tra percorsi formativi genuinamente educativi e percorsi formativi (offerti dalla propaganda ideologica, dall'intolleranza politica, da gruppi settari di soggetti, o suggeriti da opportunità contingenti) illusoriamente educativi, perché volti a fuorviare, distorcere e piegare le potenzialità di chi li subisce.

A riprova del fatto che quando si parla di valore si affronta un tema “caldo” per la formazione dell'uomo sta il fatto che questo concetto ha una tradizione filosofica e culturale che affonda nell'antichità. E non solo: questo concetto sottolinea gli indubbi legami che l'educazione di necessità costruisce con la politica (in quanto attiene alla *polis* luogo di relazioni civili e sociali) e la morale (in quanto regolatrice del comportamento e della coscienza individuale e intersoggettiva). Semplificando, si potrebbe affermare che il soggetto educato non può non essere nel contempo soggetto morale e socialmente corretto.

Enza Colicchi affronta questo tema con una doppia consapevolezza: da un lato, quella della pregnanza dell'argomento e, dall'altro, la constatazione che seppure molto trattato, esso è affrontato in maniera non confacente e, quindi, incapace di giungere ad una conclusione cogente.

Le premesse del lavoro, esposte nell'Introduzione (pp. 9-19), sono due: 1. l'adesione all'idea che la pedagogia sia una scienza pratica, ossia quel sapere che ha il compito di indirizzare razionalmente le prassi educative; 2. la presa d'atto che quanti hanno affrontato la tematica dei valori si sono schierati in due campi “contrapposti e antagonisti”. Da una parte, c'è il modello intellettualistico che l'autrice fa risalire

alla tradizione socratico-platonica; dall'altra, c'è il modello pragmatico il cui padre nobile è Aristotele e il rappresentante pedagogico non meno nobile è Dewey.

Sulla base di queste coordinate e mossa dalla volontà di un “riordinamento gestaltico”, assimilabile alla “rottura di paradigma” descritta da Kuhn, la Colicchi distribuisce le sue riflessioni su tre parti, completate da una lunga bibliografia (pp. 301-310) a testimonianza di uno sforzo documentario non indifferente e molto apprezzabile.

Nella prima parte del lavoro, dal carattere teorico, si va a ricostruire il concetto di valore, nelle sue articolazioni, nei suoi nodi problematici, nelle sue relazioni con la dimensione pratica dell'esistenza, secondo i due modelli interpretativi che ho già richiamato.

La seconda parte ha un carattere storico, ossia i vari aspetti teorici prima descritti, sono ricostruiti con un occhio alla storia della filosofia. In questa parte la Colicchi procede leggendo in maniera speculare le filosofie e le pedagogie del bene e, in un secondo momento, le filosofie e le pedagogie del valore. In questa parte incontriamo per la dimensione del Bene, solo per ricordare alcuni degli autori trattati, Socrate, Platone, ma anche Tommaso d'Aquino, Hume, Kant e, sul versante pedagogico, Comenio, Montessori e Raffaele Laporta. Per quanto attiene la filosofia e la pedagogia del valore, si va da Scheler e Hartmann a Heidegger, da Herbart a Brezinka ed al Gruppo di Trento.

La differenza tra bene e valore, ben sintetizzata a p. 228, sta, secondo l'autrice, nel fatto che il bene risiede nell'essere con un significato *ontoteleologico*, mentre il valore trascende l'essere ed ha un significato *deontologico*. Per la Colicchi “le pedagogie del bene generano... dei veri e propri *progetti educativi*, i quali ricalcano l'ordine finalistico progressivo rinvenuto nella natura o nella storia e su questo *si fondano*” (p. 229). Al contrario, ripete la Colicchi con Adorno, il valore si muove nella dimensione delle idee e quindi è in traducibile in fini concreti. Pertanto, “perde ogni connessione con *la logica dell'azione educativa* volta a provocare una qualche trasformazione e formazione” (p. 230).

Infine, nella parte terza, l'autrice formula delle idee riguardo a un progetto valoriale educativo che si concretizzano nella difesa della tolleranza, della solidarietà e del dialogo. Ma soprattutto la terza parte è interessante perché sintetizza quel nuovo approccio al problema che è l'implicito filo conduttore dell'intero saggio. La prospettiva difesa dalla autrice consiste nel rifiuto di un approccio esclusivamente teoretico a

vantaggio di un approccio pragmatico e per di più limitato alla dimensione dell'umano, senza pretese di uno sguardo omnicomprensivo.

Da un angolo visuale che l'autrice fa risalire a Dewey, tutto deve partire dal reale così espungendo credenze e ideologie e tutto riconducendo alla relazione mezzi-fini. La preoccupazione maggiore dell'autrice sta, infatti, nel controllare e dirigere le pratiche di educazione tanto che il lettore è indotto a pensare che il riferimento sia a situazioni educative formali, come, prima di tutto, la scuola.

Si chiude così un saggio che, mentre ricostruisce un dibattito ultra-secolare, offre materiale di discussione per la ricerca in ambito educativo.

Il saggio, infatti, suscita in chi legge alcuni interrogativi cruciali per l'universo educativo, che potremmo sintetizzare in tre punti: l'educazione, in quanto costruttrice di senso, può adeguarsi ad una visione *ontoteleologica* di Bene? E il rapporto mezzi-fini può dirsi esaurito nella dimensione pratica dell'esperienza o non postula piuttosto un passaggio al pensiero riflessivo, che riconduce alla dimensione teoretica? E infine, può un controllo razionale (o ragionevole) sulle pratiche educative prescindere da un'ipotesi concettuale quale idea regolativa per le traduzioni pratiche dei percorsi formativi? (**Luciana Bellatalla**)

Francesco Cortimiglia, *Il docente in aula virtuale. Strumenti in Rete per la relazione educativa in presenza*, Palermo, Edizioni della Fondazione nazionale Vito-Fazio-Allmayer, 2021, p. 351, € 28,00

Questo testo di Francesco Cortimiglia si presenta suddiviso in tre significative parti, che rappresentano i momenti ritenuti salienti dall'autore in merito alle argomentazioni di seguito proposte. Si tratta di una preliminare attenzione alle tesi argomentative e riflessive connesse alle tematiche scolastiche oggetto d'interesse, di una ricognizione sugli aspetti metodologici sperimentati da una innovativa professionalità docente ed infine della narrazione di alcune particolari esperienze realizzate in varie scuole. Evidente il rischio di una frammentazione argomentativa connessa alla molteplicità dei campi d'azione e riflessione affrontati nei loro dettagli, ma l'autore, in premessa, ritiene di aver comunque veicolato l'attenzione su una figura professionale ben precisa, oggi necessaria per quanto ancora in via di gestazione: il *docente in aula virtuale*, che agisce supportato da una visione

dell'insegnamento-apprendimento diversa da quella tradizionale in quanto fondata *sull'espansione virtuale dell'ambiente di apprendimento*. Dando atto, per evitare aprioristiche valutazioni, che l'autore positivamente definisce il suo lavoro come atto d'amore per la scuola e per la sua insostituibile funzione di formazione delle persone e dei cittadini nella promozione della qualità della vita sociale, possiamo sinteticamente addentrarci nelle dieci tesi che egli pone a fondamento ed esplicazione delle sue scelte, intese a supportare la necessità e positività del modificare, su base tecnologica, l'ambiente di apprendimento. Si tratta, allora, di considerare la *competenza digitale* come una fondamentale componente cognitiva e socio-relazionale, in un contesto ove "l'aula virtuale favorisce la combinazione di reticolarità e sequenzialità nella conoscenza e la creazione di un tempo esteso per la cooperazione". In quest'ambito *la qualità della relazione educativa* bene si evidenzerebbe nell'interattivo dialogo che supporta ed attiva *la ricerca e l'apprendimento*. Appare certamente condivisibile la realistica considerazione che ormai la tecnologia digitale possa collocarsi al servizio di un progetto didattico, ma sembra, in quest'opera pur ben dettagliata e complessa, che di essa si estenda e si sopravvaluti il suo prendere possesso della totalità (o quasi totalità) delle relazioni culturali e didattiche che sostanziano i processi formativi scolastici.

Da questo punto di vista apparirebbe centrale l'approccio educativo e didattico che vorrebbe legare l'immersione alla attuale realtà esterna, consentito dalla Rete, con il "passaggio ad un approccio laboratoriale che usa le discipline per risolvere i problemi". Si tratta in sostanza di un quadro concettuale dettagliato che intende sostenere "il valore dell'educazione nel tempo della cultura digitale che è innanzitutto cultura della partecipazione", ovvero "espansione della nostra possibilità di informarci, potenziamento della comunicazione, ampliamento della relazione".

In questo percorso, nel momento in cui si valorizzano gli aspetti socio-relazionali della cultura digitale, ci si orienta al "concetto di intelligenza collettiva", fondata su "comunità articolate in gruppi che condividono una cultura e assolvono compiti". Tuttavia, in questa direzione, sembrano anche porsi le basi per una trasformazione della figura docente, nella sua fondamentale identità professionale di persona di valida e pregressa cultura, (storica, critica, disciplinare ...) a cui i ragazzi e le ragazze che studiano hanno ancora necessità, diritto e dovere di accedere. Infatti, l'adesione accesa ed entusiasta all'educa-

zione digitale, vista come “educazione alla cooperazione su scala globale per la costruzione della conoscenza e la promozione dei diritti dell’uomo” sembra sostanzialmente sbilanciare la figura docente verso una *cultura del presente* mentre una *cultura del passato*, lungi dall’essere anche una possibile chiave interpretativa dell’oggi, rischia di finire didatticamente accantonata.

Questo si intravede nella preferenza dell’autore a proporre di agire nell’immersione nelle realtà socio-culturali odierne attraverso attività laboratoriali, certamente utili e positive per affrontare problemi, senza che venga tuttavia bene esplicitato l’agire in esse di una strutturata presenza disciplinare. La corposità e la profondità dei saperi conquistati dall’umanità in secoli di sforzi culturali, finora argumentati (e trasmessi) nelle scuole da una figura di docente competente e didatticamente interattivo, appare restare sullo sfondo.

Da ciò deriva una forte variazione del modello formativo scolastico e docente finora prevalente, in quanto gli insegnanti vengono essenzialmente visti come assorbiti nel gruppo-classe (o di lavoro-ricerca), quale “funzione strategica essenziale nel processo di apprendimento”. Ma è il gruppo in quanto tale che sul piano didattico e senza distinzioni acquisirebbe una “somma di esperienze e di informazioni difficilmente reperibili altrove” da “elaborare nel dialogo”, evitando di “banalizzare i problemi” e tenendo “costantemente attivo il tasso di problematizzazione”. Sul piano affettivo questa soluzione inoltre proteggerebbe “i singoli dalla paura di affrontare il cambiamento che ogni ricerca comporta”. In queste valutazioni sembra validarsi la riproposizione di quella figura protettiva di insegnante mentore e coach, che va diffondendosi in parte della cultura docente del nostro paese, (anche socialmente auspicata), modificando con ciò l’assetto della consolidata componente professionale specifica dell’insegnamento.

Nel quadro complessivo, occorre aggiungere, si intende anche convintamente andare ben al di là dell’ormai lontana concezione di Sistema formativo allargato, in cui la scuola e gli insegnanti avevano ancora un determinante e specifico ruolo, per giungere a sottolineare, in modo assai acritico, come oggi siano “i Media i Grandi Educatori del nostro tempo”, positivamente visti come “potenziati da Internet, dalle comunità create in Rete, dal virtuale presente come esperienza alternativa e parallela”. Una visione assai ottimistica, simile agli entusiasmi informatizzanti che si originarono in merito un paio di decenni or sono, ma che, sulla base di quanto realmente accaduto nella comu-

nicazione tecnologica ed interattiva di questi ultimi anni, appare decisamente acritica ed irrealistica.

Questo volume, tuttavia, non è soltanto composto da queste premesse formative, ma si dipana anche nella narrazione di molteplici situazioni didattiche fondate su dialogo ed interattività, certamente interessanti e propositive. In quest'ambito trovano sicuro interesse le parti dedicate al quadro organizzativo e didattico delle attività possibili in una scuola tecnologicamente aggiornata; innumerevoli e ben articolate sono alcune tracce di lavoro proposte in questo corposo volume. Interessante inoltre l'idea di definire, tramite analitico glossario, l'essenziale delle convinzioni e delle pratiche che connoterebbero la figura del docente digitale in aula virtuale.

Tuttavia l'insieme dei significati educativi che fondano l'essenza della scuola non può essere effettivamente ricondotto a questa affermazione: "Tutto comincia dal forum, tutto si conclude nel forum". Una asserzione che vorrebbe sottolineare "un primato" della dimensione socio-relazione e non già una interazione completa con gli aspetti culturali della crescita educativa, per quanto ci si proponga in merito di raggiungere un equilibrio attraverso l'uso progettuale e riflessivo della mappa di Kerr, (Traguardi, Contenuti, Processi, Valutazione). Questo approccio viene inoltre specificamente motivato sulla base di un asse culturale e di ricerca che dichiara di collegare Costruttivismo e Pragmatica della comunicazione on line con lo sviluppo di Ambienti di apprendimento fondati sulle nuove tecnologie, in un contesto di E-Learning.

Questo corposo contributo, che appare dettagliato e ben argomentato come guida metodologica e strumentale dell'insegnante attuale, (se "digitalizzato"), in visione più generale sembra tuttavia lasciare ottimisticamente sullo sfondo la globalità delle problematiche storico-formative connesse ai processi educativi ed all'idea specifica, (reale e non virtuale), di scuola, così come da anni sistematicamente affrontati nell'ambito della Scienza dell'educazione. **(Angelo Luppi)**

R. Roni, A. Zarlenga (a cura di), *Il pragmatismo italiano e il suo tempo*, Pisa, ETS, 2022, pp. 188, € 19,00

La stagione del pragmatismo italiano fu breve, seppure molto interessante. E non solo breve, ma fu anche considerata spesso con superficialità, forse perché fu schiacciata tra il Positivismo, sebbene ormai

declinante, da un lato, e l'egemonia idealistica, al contrario nella sua fase di irresistibile ascesa, dall'altro. O forse ciò dipese dai maggiori rappresentanti di questo orientamento: da una parte, Papini e Prezzolini, che non erano filosofi nel senso stretto del termine e che, dopo la fase pragmatista del loro pensiero, presero strade non sempre ben conciliabili con quelle loro prime scelte culturali; dall'altra parte, c'erano Giovanni Vailati e Mario Calderoni, anch'essi non di formazione filosofica ma, almeno per chi scrive, più interessanti di Papini e Prezzolini, per il loro approccio teorico e teoretico e tuttavia destinati da una morte precoce a non poter diventare interlocutori efficaci nel dibattito culturale del primo dopoguerra.

Dal momento in cui questo orientamento filosofico e culturale fece la sua comparsa in Italia, in particolare grazie alla rivista "Leonardo", la creatura di Papini e Prezzolini attiva dal 1903 al 1907 (con l'uscita di neppure trenta numeri) ma anche grazie alle traduzioni di alcune opere di William James ed ai rapporti epistolari tra i nostri studiosi e i pragmatisti statunitensi e Bergson, così caro allo stesso James, ad oggi, si può dire che esso ha occupato ed occupa uno spazio di nicchia, come peraltro ben documenta anche la bibliografia essenziale con cui si chiude (pp. 179-185) il volume del quale ci stiamo occupando.

Per questo motivo – ossia richiamare l'attenzione su una vicenda culturale poco studiata – il saggio a più voci curato da Riccardo Roni e Achille Zarlenga merita attenzione.

I curatori, dopo una introduzione a quattro mani (pp. 5-30), passano il testimone ad un piccolo drappello di validi studiosi, che non ricostruiscono analiticamente le vicende di questa particolare stagione, ma inseriscono le tesi dei quattro "pragmatisti italiani" nel contesto culturale a loro contemporaneo o li fanno dialogare coi filosofi del passato.

Così Mario Calderoni, giurista di formazione, viene letto da Guido Baggio in parallelo a Vilfredo Pareto nel rapporto tra filosofia ed economia (pp.31-44); A. Maurizio Iacono richiama l'attenzione su questioni di ordine estetico attraverso la figura di Tito Vignoli (pp. 45-54), mentre Giulio A. Lucchetta (pp. 55-92), Giovanni Maddalena (pp. 93-106), Riccardo Roni (pp. 107-120), Giovanni Tuzet (pp. 121-136) e Achille Zarlenga (pp. 137-150) si soffermano più specificatamente su Papini, Prezzolini e Vailati, ricostruendone i debiti culturali, gli orientamenti di fondo fino a tracciare, tanto per citare il titolo stesso del contributo di Maddalena, "the synthetic drive of Italian Pragmatism".

Emergono in questo modo le relazioni con Aristotele, con Fichte, con il pluralismo dell'ultimo James, con Bergson e la filosofia della prassi (che ci porta dal primo Novecento fino a Giulio Preti), senza dimenticare – ch  questo merita una particolare attenzione – le istanze logiche di Peirce, care al matematico Vailati. Peirce   l'autore forse pi  complesso del variegato universo del pragmatismo statunitense e certo il pi  ostico, data la frammentariet  dei suoi scritti e il linguaggio spesso volutamente difficile. Ed   anche, insieme con Dewey, quello destinato ad ottenere in Italia maggior fortuna, ma non certo all'inizio del Novecento: se Dewey fu con sorprendente disinvoltura arruolato nelle fila idealistiche, l'operazione non riusc  (e non poteva riuscire) con Peirce ed il "tramonto" del pragmatismo italiano rimand  anche lui a tempi migliori.

Completa il volume, una breve ma interessante appendice (pp.151-176) a cura di Achille Zarlenga, che raccoglie una serie di lettere e cartoline postali inedite inviate da Vailati a Prezzolini nel periodo 1904-1907: sono missive non troppo lunghe, dal tono colloquiale e spesso anche ironico, che testimoniano, per un verso, l'amicizia che lega i due intellettuali e, per un altro, l'intensa attivit  e la curiosit  di Vailati, che ora parla del "Leonardo" e di quanto c'  da fare, ora ricorda le sue continue e vaste letture e le sue passioni culturali, i nodi e gli snodi delle sue riflessioni, mentre informa sui suoi spostamenti e i suoi viaggi.

A dare unit  a questo mosaico ben articolato, serve la gi  citata introduzione scritta dai due curatori, che partono da una premessa, per cos  dire, scontata: "Tracciare una storia del pragmatismo italiano, ricostruirne la genesi e i motivi delle fortune o valutarne il peso nella cultura degli anni in cui matur  e mor  tanto idealmente – giacch  schiacciato dall'idealismo – quanto fisicamente, con la morte di Vailati nel 1909, e successivamente di Calderoni nel 1914,   oramai diventata prassi dei numerosi studi sul tema" (p. 5).

Nondimeno, non possono prescindere, andando a rivedere le vicende della rivista "Leonardo", dal domandarsi da dove viene e come si   determinata questa *damnatio memoriae*, di cui il pragmatismo italiano sembra essere vittima. Nei fatti, i curatori individuano, nel periodo in cui l'attenzione su questa vicenda sembra rianimarsi, due fasi di approccio a questo orientamento culturale nel nostro Paese, oltre quella di un vero e proprio silenzio dopo la morte di Vailati e Calderoni.

Sebbene ad esempio Ugo Spirito si laurei proprio su questo argomento, l'interesse per il pragmatismo italiano, ormai soverchiato dall'imperante idealismo, porta alla "decisiva condanna" delle speculazioni di Vailati e Calderoni perché, come avrebbe scritto Gentile, nella sua prefazione agli scritti di Vailati, in lui – e, si può inferire, nell'intero movimento – manca la capacità di cogliere la vera origine del problema filosofico.

Non sarà una vera e propria *damnatio memoriae*, perché è di Vailati che si sta parlando, ma il tono è da pena capitale. Né, tutto sommato, Croce sarà più generoso dell'ancora amico Gentile: la distanza da Hegel pesa come un macigno sui giovani del "Leonardo" e Croce e Gentile non sono giudici da non ascoltarsi nell'Italia filosofica del tempo.

Senza entrare nei dettagli, per i quali rimandiamo all'introduzione stessa, che è documentata e scritta con scioltezza, basterà ricordare che per vedere letti senza pregiudiziali questi autori, bisognerà aspettare il secondo dopoguerra, con Eugenio Garin che fa da apripista ad una ripresa di questi temi, seguito da Antonio Santucci, apprezzato studioso del pragmatismo in generale (e non solo di quello italiano) e di William James, in particolare: sarà l'inizio di una nuova stagione interpretativa.

Ed è su questa via che si incamminano anche Roni e Zarlenga per sottolineare come il concetto di sperimentalismo sia la cifra caratteristica del pragmatismo nostrano. Si tratta di un concetto di esperienza dalle maglie larghe che consente di coniugare la prospettiva qui definita magica ed esistenziale di Papini e Prezzolini con quella di matrice peirceana di Calderoni e Vailati, che, per parte sua e forte della sua preparazione e delle sue competenze fisico-matematiche, rivolge la sua attenzione anche agli esiti più recenti della ricerca in questo ambito specifico.

In questa vicenda culturale, i quattro autori trattati si rivelano lettori avidi, viaggiatori a caccia di maestri e di incontri e dialogano – talora esplicitamente e talora implicitamente, talora a distanza, ma talora anche con un epistolario personale – con Bergson, James, Poincaré, Mach; riflettono sugli esiti delle ricerche sperimentali in Psicologia e non trascurano neppure i maestri del passato, da Giordano Bruno a Leibniz, senza dimenticare Hegel, della cui negligenza pure furono accusati.

Così l'introduzione tira le fila dell'intero saggio e, insieme, predispone il lettore ad apprezzarne i singoli contributi, che entrano, appunto, più direttamente nelle trame di questi fitti rapporti.

In conclusione, un saggio che si raccomanda alla lettura di chi, a vario titolo, si interessa alla storia delle vicende culturali del nostro Paese e non solo alla storia del pensiero filosofico, ma anche, potremmo dire, nel caso dell'universo educativo, nel quale l'esigenza di quella fondazione scientifica, metodologicamente e logicamente giustificata, postulata da Vailati e Calderoni per i processi conoscitivi, si è fatta strada con lentezza ed in mezzo a difficoltà. (**Luciana Bellatala**)

***ErrePi***  
***in medias res***

**Direttore responsabile**

Giovanni Genovesi

Anno LVI, n. 84 - Aprile-Giugno 2022  
suppl. online al n. 223 di “Ricerche Pedagogiche”  
C. P. 201 – 43100 Parma – E-mail: gng@unife.it

**Editoriale:** Educazione e energia, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Del Piacere di leggere di Valentin Louis Georges Eugène Marcel Proust (10 luglio 1871-18 novembre 1922), di *G. Genovesi*, p. III – **Le parole dell’educazione:** Arte, di *G. Genovesi*, p. V – **Ex libris:** Chanson de Roland, di *C. Valeri*, p. VII – Saffo, il canto della diversità, di *G. Genovesi*, p. VII – **Res Iconica:** Green Book, di *L. Bellatalla*, p. IX – **Nugae:** E sul Titanic che affonda si continua a ballare, di *L. Bellatalla*, p. XI – Lettura e felicità, di *G. Genovesi*, p. XII – Lo Stato fa patti con Cosa nostra. È vergognoso!, di *G. Genovesi*, p. XII – Provare: male non fa!, di *G. Genovesi*, p. XIII – **Alfabeticamente annotando:** Gli imbecilli, Pregiudizi, Rapporto educativo, di *G. Genovesi*, p. XV.

***EDITORIALE***

---

**Educazione e energia** – Per l’educazione, in teoria, non dipendiamo da nessuno, ma nella pratica invece sì. E siccome dipendiamo per quanto riguarda l’energia, ossia fornitura di gas per circa 40,4% e per il petrolio per il 17,5% dalla Russia, significa che il nostro sistema formativo dipende dall’energia che compriamo dalla Russia. Mi sono riferito al sistema formativo, che è uno dei punti di maggiore uso di energia per riscaldarsi a casa e a scuola, innanzitutto, per spostarsi con motori di piccola e grande cilindrata, per usare apparecchi elettronici dai computer, ai frigo, alle macchine lavabili, ai phon, alle televisioni, ai cellulari senza considerare il consumo dell’industria che si fermerebbe in gran parte e altrettanto cesserebbe l’acquisto di pezzi di ricambio e di batterie per le ricariche di vari strumenti come bilance, lampadine tascabili, cellulari, rasoi da barba, ecc. In più c’è

da mettere sul conto l'aumento di ogni oggetto e di tutti viveri reperibili, a cominciare dal pane e dal latte a causa dell'inflazione che va sempre aumentando fino a rischiare la recessione. Non sono così bravo da fare una descrizione esaustiva di tutto ciò che verrà meno senza la possibilità di disporre a sufficienza dell'energia che permette a ogni essere vivente di sopravvivere, di studiare e di lavorare. In questo marasma che si genererà e impedirà di aumentare il tasso demografico che si vedrà calare sia con l'inevitabile crescita della mortalità sia per mancanza di lavoro con guadagni che compensino le eventuali spese per la sopravvivenza. E poi l'aumento, invece, dei poveri, che determinerà delle maggiori discriminazioni e delle più stridenti disuguaglianze. Insomma si estenderà sempre più un clima di miseria, sia pure a vari livelli sociali che spingerà a poco a poco a mettere al primo posto gli sforzi per la sopravvivenza e a posizioni sempre più lontane la ricerca del superfluo, che significa la cultura. Ci aspetta un mondo che si va profilando disastroso e miserevole fino alla straccioneria dei tempi di guerra, dove a crescere sarà la delinquenza dei più furbi e dei più forti – a meno che la politica non abbia in tempi brevi la forza e la capacità di farvi fronte con alta ingegnosità, intelligenza e competenza. Due anni fa, in occasione della pandemia del Coronavirus, su questa rivista (2020), avevo scritto un pezzullo che invocava la ricerca di una classe dirigente (*Classe dirigente cercasi!*) del tutto assente da tempo in Italia dove gli elettori hanno sempre scelto i peggiori individui per le capacità di fare da guida. E uno solo, pur bravo che sia, non basta a gestire con intelligenza e ragionevolezza una congerie di partiti solo bulimici in gran parte di raccattare voti e ad appuntarsi sul petto delle medaglie fasulle, come tanti generali incapaci ma ingordi: e di tali generali e marescialli d'Italia indegni e corrotti li abbiamo avuti anche noi e neppure voglio sporcarmi la bocca a pronunciarne il nome e il cognome. Pertanto il mio spirito è pervaso da molto scetticismo, anche perché quanto doveva essere fatto per dare vita e incrementare a fonti alternative al gas, al petrolio e anche all'elettricità non sono mancate le occasioni se si pensa che da quando sono state azzerate le centrali nucleari sono passati almeno otto anni che avrebbero dovuti essere impiegati a incrementare le fonti di energia con pannelli solari, pale eoliche e la forza delle acque. Da noi l'acqua serve per allagarci ogni autunno e combinare disastri immani (2000 persone) come quello del Vajont (9 ottobre 1963) che in un film del 2001 il regista Renzo Martinelli bollò d'ignominia con il titolo *La diga del disonore*, grazie a politici e ingegneri corrotti. I tempi, almeno per cominciare c'erano: perché la dirigenza politica si è fatta prendere ancora come sempre all'improvviso? Ma un vero governo non esiste più. Sono anni, dall'inizio

del governo Monti, undici anni fa! È una vera vergogna che non abbiamo saputo metter su né un governo serio né un nuovo Presidente della Repubblica. Sono giochetti che non servono a risolvere il problema dell'energia. Bisogna, cari politici, impegnarsi con intelligenza e competenza. Sommesamente, lo speriamo, ma sarà una gara molto dura! ( G.G.)

### *I CLASSICI DELL'EDUCAZIONE*

---

***Del Piacere di leggere* di Valentin Louis Georges Eugène Marcel Proust (10 luglio 1871-18 novembre 1922)** – Ricorre quest'anno il centenario della morte di Marcel Proust, il romanziere tra i più famosi di Francia che scrisse dal 1909 alla morte *Alla Ricerca del tempo perduto*, sette volumi di 3.724 pagine pubblicati tra il 1913 e il 1927. Voglio qui rendergli omaggio per aver scritto questo capolavoro come scrive Daria Galateria su "Il Venerdì" del 31 dicembre 2021, che narra "la mondanità al volger dell'altro secolo: feste e palchi all'Opéra: aristocratici e borghesi, valletti e cameriere. Amori perversi: uomini in catene flagellati in case d'appuntamento; una ragazza sequestrata per gelosia; in famiglia, tutte le crudeltà e le tenerezze, un protagonista, 'Io', di cui sappiamo tutto, e conosciamo poco: le arti e, su tutto, il tempo...". Ma da questo immenso mondo della *Recherche* è nato un piccolo volume *Del piacere di leggere* (1913) che è tutto sulla lettura. Da esso emerge che il leggere è una delle colonne portanti della scuola e che la capacità di leggere e narrare si riversa su tutto il processo educativo. Il narrare attiva nel lettore-ascoltatore un intenso processo di identificazione che gli permette di vivere, virtualmente, una seconda vita, ricca di nuove esperienze e emozioni. Idealmente, si instaura tra il momento del racconto e quello della lettura individuale un'azione di circolarità dialettica che può sostenere la costante volontà verso lo slargamento degli orizzonti mentali del lettore. Ciò significa che l'ascoltatore aumenta sempre più la voglia e il piacere di leggere, perché la lettura è ormai divenuta stimolo a percorrere inediti sentieri conoscitivi. Narrazione e lettura sono indissolubilmente legate. Narrare non solo è propedeutico al leggere, ma, soprattutto, a sentire una struggente voglia di leggere non foss'altro a se stessi. Il problema è di educare buoni lettori, degli attenti decodificatori dei messaggi narrativi di cui si impadroniscono o di cui vengono sollecitati a impadronirsi per farne trampolini per continuare l'avventura infinita della conoscenza. Ciò significa che la lettura ha sì un ruolo preponderante nell'esistenza di colui che è sollecitato dal desiderio di conoscere, ma lo occupa proprio perché acquista sempre

più il ruolo di incitamento ad andare oltre a quanto abbiamo letto. Proust rimarcava che “noi sentiamo che la nostra saggezza comincia proprio là dove finisce quella dell’autore, e vorremmo che egli ci desse delle risposte; mentre tutto quello che può fare è ispirarci dei desideri... per una legge singolare e d’altronde provvidenziale dell’ottica dello spirito (legge che significa forse che non possiamo ricevere la verità da nessuno, e che dobbiamo crearla noi stessi), quello che rappresenta la fine della... saggezza (dell’autore) ci appare...come il principio della nostra, cosicché, proprio nel momento in cui ci hanno detto tutto quello che potevano dirci, destano in noi la sensazione che non ci abbiano ancora detto nulla”(M. Proust, *Il piacere della lettura*, tr. it, Milano, Il Saggiatore, 2002, p. 29)..È questo un modo di stigmatizzare l’erudito che “legge per leggere, per far proprio quello che ha letto. Per lui il libro non è l’angelo che s’involava non appena abbia aperto le porte del giardino celeste, ma un idolo immobile, ch’egli adora per se stesso e che, invece di ricevere una dignità vera dai pensieri che suscita, comunica una dignità fittizia a tutto ciò che lo circonda” (*Ibidem*, pp. 35-36). La lettura è come un tafano per la mente. È questa la funzione della lettura, di essere una stimolatrice del pensiero, che ha cominciato a manifestarsi come scrigno di indelebili e dolci immagini per diventare, via via, una sorta di torpedine, di tafano della nostra mente. È, infatti, alla lettura che dobbiamo i ricordi che annoveriamo tra i più belli della nostra esistenza, quelli che ci hanno permesso di trascorrere momenti deliziosi immersi in avventure emotive e intellettuali che non abbiamo mai vissuto direttamente e che pure ci sono tanto care e che restano, sia pure “migliorandosi” con l’età, nella nostra memoria. Marcel Proust scrive che il ricordo delle deliziose letture dell’infanzia “deve restare per ciascuno di noi una benedizione”( *Ibidem*, p. 23). E, ancora, così annota: “Non vi sono giorni della nostra infanzia che abbiamo vissuto così pienamente come quelli che abbiamo creduto di aver trascorso senza viverli, i giorni passati in compagnia di un libro prediletto”( *Ibidem*, p. 9.). Addirittura, quel circolo ludico che il giovane Marcel si crea leggendo fa sì che viva come disturbatori coloro che, avvicinandosi l’ora di pranzo, si appressavano al fuoco o alla tavola per prendere posto e parlavano di scrittura, riferendosi all’aver sbrigato nella mattinata la corrispondenza. Sopportava di malgrado quel chiacchiericcio che poteva durare, in vario modo, per tutto il pasto. Ma “dopo pranzo, riprendevo subito la lettura”( *Ibidem*, p. 14), egli ricorda, riandando l’ossessione della sua attività vitale. Ebbene, questa passione che porta il giovane Proust a cercare nella lettura la ragione del suo esistere, non si fa strada in lui certo per caso, ma grazie alla consuetudine che ha avuto in famiglia, specie quella dei non-

ni e degli zii paterni, con i libri e con la lettura. Insomma, la lettura è una costruzione cui partecipa attivamente l'ambiente che ci circonda carico di stimolazioni che, come dirà Pier Paolo Pasolini, ci spingono "a leggere, leggere, leggere, che è la cosa più bella che si possa fare in gioventù: e piano piano ti sentirai arricchire dentro, sentirai formarsi dentro di te quell'esperienza speciale che è la cultura" (*Dialoghi con Pasolini* su «Vie Nuove», 1965). (G.G.)

## LE PAROLE DELL'EDUCAZIONE

---

**Arte.** Attività in cui l'uomo esalta il suo talento inventivo e la sua capacità espressivo-comunicativa. Il termine deriva dal latino *artem*, accusativo di *ars*, in cui è evidente la radice sanscrita *ar*, che ha il significato di andare, muoversi verso un fine preciso e quindi adattare e congiungere, e che si ritrova puntualmente in vari termini greci come *aro*, adattare, *armos*, articolazione, *arthyō*, adatto, preparo, *arithmos*, serie ordinata, numero, *artios*, compiuto, perfetto, *areté*, virtù, ciò che è ben adatto, ecc. Ne consegue il significato di cosa ben ordinata al suo fine e che può quindi suscitare suggestioni e commozione. Nel complesso, dunque, è arte tutto ciò che porta ad unire simboli e dati di realtà in maniera armonica, ordinata, operando secondo regole precise per raggiungere un fine stabilito, un prodotto che comporta una migliore fruibilità dell'esistenza. Risulta chiaro che una simile attività impegna al meglio le capacità dell'individuo così come il prodotto che da essa scaturisce, l'opera d'arte, è la risultante di forze immaginative che hanno attinto il loro vigore in quella determinata società e che sono, potenzialmente, in grado di muovere all'azione per la ricerca di una società migliore di quella "data". In altri termini: una cattedrale, un poema o un romanzo, una pittura, una scultura, una composizione musicale, un film, ecc., non possono mai essere ridotti a dei puri sistemi "cristallini" di forme visive o uditive, giacché esse sono state e sono ancora il segno di una volontà di incidere sui mutamenti sociali, il tentativo di svolgere una funzione centrale nella vita dell'uomo aggregando e dando corpo, attraverso tecniche e moduli meditati e altamente simbolici, ai suoi desideri per un mondo migliore. L'arte ha una forte dimensione educativa, sia nel senso che ad essa si educa sia nel senso che essa educa. E tale dimensione si sostanzia nel considerare l'opera d'arte, fruita o prodotta, strumento di conoscenza e incentivo alla "rottura" del già dato e non frutto di una adiaforica serenità contemplativa o di una foga espressiva di imprecisati afflatti innatisti e intuizionisti del tutto

centrifuga rispetto alla società. L'opera d'arte, raffinato prodotto della razionalità, è l'esempio più macroscopico di un linguaggio in chiave metaforica ed euristica, strumento cioè di ricerca della conoscenza attraverso l'uso di simboli organizzati che spingono l'individuo ad andare oltre il dato, aggregando energie vitali per il perseguimento dell'ideale di una migliore qualità dell'esistenza. L'arte, così, si apparenta strettamente all'utopia e al gioco: essa non rispecchia mai la realtà, ma la rappresenta suggerendo *ciò-che-ancora-non-è*. L'arte incarna lo sforzo di cogliere l'universale giacché essa non si esaurisce nel vero ma abbraccia il verosimile. In questa esaltazione dell'intelligenza l'arte è, di principio, educativa. Anzi, se educare è, anche, istillare nell'individuo la consapevolezza che la costruzione più umanamente significativa dell'esistenza individuale e sociale è opera dell'intelligenza produttiva di oggetti, concetti e situazioni intersoggettivamente fruibili per una migliore convivenza, allora non è assolutamente produttivo indulgere a presentare aspetti sociali così significativi, come appunto l'arte, quale frutto di genio e sregolatezza e, quindi, avulsi da qualsiasi controllo razionale sia "a monte", sia *in itinere*, sia negli esiti. L'arte s'impara, la formazione estetica e artistica sono frutto di offerte propedeutiche le più svariate, secondo i tempi, i luoghi e le circostanze, purché controllate da un preciso disegno educativo. La fruizione e la produzione artistica richiedono un affinamento culturale e un'attrezzatura concettuale che non possono essere pensati e consolidati troppo precocemente. Entrambe, come tutti gli aspetti altamente simbolici che rientrano in quell'universo dei fini cui tendere per qualificarsi come uomini, non sono dotazioni naturali, dei punti di partenza, ma di un arrivo ideale. Lungi dal cullarsi in nocive interpretazioni dell'animo infantile spontaneamente poetico (v. *poesia*), è da rimarcare che la fruizione e la produzione dell'opera d'arte sono una conquista lenta e faticosa che presuppone una continua azione educativa attraverso "offerte" gradualmente programmate e verificate nei loro esiti, non diversamente, d'altronde, da qualsiasi altro tipo di apprendimento. (G.G.) \* La nota è stata ripresa da G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998.

### **EX LIBRIS**

---

***Chanson de Roland***, raccontata da ROSSANA GUARNIERI, tr. it., Siena, Cantagalli, 2022, euro 11,00 – Un'appassionante versione in prosa della *Chanson de Roland* scritta da Rossana Guarnieri per avvicinare i ragazzi ad un grande classico della letteratura medioevale. Come lei stessa afferma

nella sua autobiografia: "Impossibile usare l'originale, la lingua era troppo arcaica, ma sono riuscita a trovare un'edizione integrale con testo a fronte in francese moderno, naturalmente in rima e naturalmente piuttosto ridondante. Ho impiegato del tempo a renderlo in una prosa scorrevole ma sempre aderente al massimo all'originale. È stata la mia ultima traduzione, mi sarebbe piaciuto che i ragazzi potessero leggerla, avvicinarsi allo spirito cavalleresco, al coraggio, l'esaltazione della realtà che permeano questo testo". Documentazione, capacità di tessere trame non solo fantastiche, ma anche storiche rendendo fruibili avvenimenti anche a volte difficili al pubblico più difficile: quello dei ragazzi. In tutti i suoi libri Rossana Guarnieri non ha fatto letteratura "per ragazzi", ma letteratura vera, riuscendo a portarla ai ragazzi, rendendola educativa nel senso etimologico del termine "condurre" verso la costruzione di un proprio mondo al quale dare senso attraverso la fantasia, ma anche la storia passata. La *Chanson de Roland* di Rossana Guarnieri rappresenta un esempio di come un autore con grande capacità e passione possa aprire i ragazzi verso una nuova dimensione di guardare il mondo. Perché come scriveva Pennac: "La vita non è un romanzo, lo so... lo so. Ma solo lo spirito del romanzo può renderla vivibile". (C.V.)

**Saffo, il canto della diversità** – Giacomo Leopardi, *IX. Ultimo canto di Saffo*, in *Canti*, in *Leopardi, Tutte le opere*, vol. I, p. 14, a cura di Walter Binni con la collaborazione di Enrico Ghidetti, Firenze, Sansoni, 1993) – Saffo si sente rifiutata dalla società e dalla natura perché è brutta (*Bello è il tuo manto, o divo cielo, e bella/ Sei tu, rorida terra. Ahi di cotesta/ Infinità beltà parte nessuna/ Alla misera Saffo i numi e l'empia / Sorte non fanno...*) e a niente conta che sappia riconoscere e apprezzare la bellezza. L'identificazione di Giacomo con Saffo permette al poeta di integrare nel canto aspetti letterari e motivi autobiografici. Saffo si sente costretta a suicidarsi come forma estrema di protesta. Sebbene usi in alternanza, la prima persona singolare e la prima persona plurale, la poetessa greca intende avvertire che il rifiuto e la conseguente condanna della bruttezza sono un destino che investe l'umanità in generale. E tale condanna dipende soprattutto dalla mancanza di rispetto nei confronti di un essere che consideriamo brutto, senza dargli nessuna altra alternativa che può individuare caratteristiche che possono superare la bruttezza delle forme, che è solo superficiale e il tempo presto o tardi se la porterà via, consumandola. Vediamo dunque il significato risalendo al suo etimo: **Rispetto**. Sentimento di stima e di considerazione verso l'altro. Il termine deriva dal latino *respectus*, participio passato di *respicere*, avere riguardo, considerare, guardare con attenzione, com-

posto da *re*, di nuovo, e da *spicere*, guardare. La considerazione dell'altro, che può anche essere così alta da far accettare l'altro come modello di comportamento e quindi come fonte autorevole cui ispirarsi per ulteriori apprendimenti, richiama, sotto vari punti di vista, la necessità della dimensione dell'alterità e del suo *apprezzamento* per poter impostare il processo educativo che può svilupparsi solo a patto che sia sempre caratterizzato dal sentire l'altro come valore e, pertanto, dall'evitare qualsiasi forma di una sua mortificazione o, peggio, di un suo disconoscimento o *disconferma*. È chiaro che l'azione dell'insegnante e dell'educatore in generale deve sempre essere impostata per dare esempi di rispetto dell'altro e, al tempo stesso, per far sì che gli allievi abbiano rispetto nei suoi confronti. D'altronde, il rispetto dei suoi allievi l'insegnante se lo guadagna proprio in quanto egli è il primo a non considerarlo fine a se stesso, ossia come puro formalismo che si esplicita nelle cosiddette buone maniere, ma come risultato dell'esercizio di una professionalità che sempre spinge all'avventura mentale e al coraggio dell'*utopia*. L'unico rimedio – veramente non facile – a questo problema sta nel saper cambiare la propria mappa mentale e le tassonomie che mettono il brutto all'ultimo posto della scala dei valori, senza pensare cosa si cela dietro la superficie, quali sono le caratteristiche di cui gode il soffio di vento che vivifica l'essere umano che non si vede, l'*ánemos* che lo valorizza. Che va al di là della superficie, di un montaggio della pelle, delle ossa, degli organi in modo abnorme da come siamo abituati a vedere e che, per conseguenza, lo rifiutiamo. È la condanna che sarà del Frankenstein della Mary Shelley, che viene emessa solo limitandosi a vederlo repellente e senza nessun esame supplementare. Ebbene questo esame supplementare può comprendere una serie di test e il primo di essi è, senza dubbio, il soffermarsi, il prendere tempo per guardare meglio, ossia con più attenzione di quanto non sia stato fatto al primo impatto. È questo il primo passo del *rispetto*, dedicare più tempo per guardare meglio chi si è respinto per trovare motivi per ammetterlo tra di noi, frequentarlo, farselo amico e, addirittura, amarlo. È l'unica carta da giocare per aprire la strada verso lo stesso amore, un sentimento ricambiato che ha quanto cerca Giacomo e che trova solo con la sua immaginazione come *Alla sua donna*. Se qualsiasi essere umano vivente può anche, colpevolmente, colui che trascura volutamente di avere rispetto per chi considera diverso da lui, sia per bruttezza o per altra circostanza fisica o psichica, nessuno che voglia diventare educatore potrà mai comportarsi così, ossia negare il rispetto a un deforme, perché il rispetto è la strada più diretta per salvare il diverso dalla società e per la società, scoprendo un'altra abilità e capacità che la superficie, o meglio, la superficialità nasconde. Una simile at-

tenzione fa sì che l'educatore sia d'aiuto a salvare il soggetto dal cadere nel pessimismo cosmico che è la porta per il suicidio. Solo l'amore è salvifico. (G.G.)

## RES ICONICA

---

**Green Book** – Siamo a New York nel 1962, quando si incontrano il talentuoso e già famoso pianista e compositore Don Shirley e Tony Lip Vallelonga. Il primo è ricco, colto, ricercato per la sua bravura, egoista, altero ed altezzoso, perché ha avuto i migliori maestri, parla molte lingue e vive nell'agio. Tony "Lip" è tutto muscoli e poco cervello o, almeno, poca istruzione: buttafuori disoccupato, parla troppo (di qui il soprannome Lip) e per di più sull'onda delle emozioni e mai della riflessione attenta. Ha bisogno di lavorare e Don gli offre un posto d'autista e di guardaspalle (ben pagato) per una *tournee* che lo impegnerà per vari mesi – ed almeno fino a Natale – nel Sud degli Usa. Un punto accomuna i due uomini di così diversa condizione: Don è un nero e Tony è un italo-americano, appartengono cioè entrambi a due minoranze per motivi diversi marginalizzate e disprezzate. Quando tutto comincia, Don è seccato dall'irruenza talora un po' idiota di Tony e Tony, per parte sua, si sente superiore al datore di lavoro perché, almeno, lui è bianco. Ma il viaggio nel profondo Sud del paese è lungo: Tony studia il *Green book* che gli hanno dato perché deve sapere dove può o non può portare Don; Don comincia ad intravedere nel suo autista un'umanità ancora grezza, ma piena di sollecitudine, di generosità e di buoni sentimenti. E anche di coraggio, come Tony dimostrerà durante un'ingiusta carcerazione di Don. Tutte le scuse, infatti, sono buone per mettere al suo posto lo sporco "negro" e i bravi bianchi del Sud ne approfittano. Osannato finché siede al pianoforte, dove le sue mani fanno miracoli, Don deve stare al suo posto quando lascia il pianoforte tanto che prima del suo ultimo concerto, in Alabama, gli sarà vietato di mangiare al ristorante dell'albergo dove deve suonare, perché il locale è per soli bianchi. Il fino ad allora acquiescente Don, spronato anche dal comportamento più apertamente polemico (e talora perfino rissoso) di Tony, abbandonerà il concerto e tornerà a New York giusto in tempo per festeggiare con la rumorosa, invadente, ma affettuosa famiglia di Tony un Natale non solitario. Una storia vera, che racconta un incontro ed un'amicizia durata dal 1962 alla morte dei due protagonisti, avvenuta, per entrambi, a distanza di pochi mesi, nel 2013. Ma non è solo la storia di un'amicizia: è anche, per così dire, un percorso di educazione sentimentale.

Ce la racconta un film del 2018, intitolato appunto *Green Book*, interpretato magistralmente da Viggo Mortensen e da Mahershala Ali, diretto da Peter Farrelly, nonché vincitore di 3 premi Oscar nel 2019. Il film, benché non esente da qualche forzatura retorica – cui la storia si presta – ha il merito di saper ricostruire come la relazione tra i due protagonisti sia la chiave di volta nel dare un senso alla loro esistenza, che si manifesta attraverso un climax ascendente: diffidenza e, forse, curiosità da parte di entrambi all’inizio; insoddisfazione e a poco a poco partecipazione durante il viaggio; conoscenza viva e dolorosa della condizione di vita dell’altro, da parte di Tony; interesse e simpatia verso la fine. L’amicizia non è solo scoperta dell’altro, delle sue fragilità e delle sue difese, ma anche delle sue doti e di una ricchezza interiore inimmaginabile sotto la scorza rozza dell’ignoranza; è anche cammino di trasformazione. Il Tony e il Don che tornano a New York non sono gli stessi di pochi mesi prima. Certo, molto hanno significato le esperienze che hanno fatto e che hanno risvegliato Don da una forma di apatica accettazione del suo destino sociale e Tony dai suoi pregiudizi, ma molto ha significato quel dialogo, sempre più aperto e confidenziale, prima imposto dal linguaggiuto e logorroico Tony e poi ricercato da entrambi in maniera più pacata e insieme più condivisa. Un viaggio nel profondo Sud, dunque, che si rivela, come nelle migliori tradizioni, un viaggio di formazione per entrambi. (L.B.)

## *NUGAE*

---

**E sul Titanic che affonda si continua ballare** – Mentre la scuola italiana naviga a vista tra improntitudine ministeriale, attenzione ai dettami del mercato e disattenzione al senso ed al significato dell’educazione; mentre gli insegnanti sono sempre meno al centro della realtà scolastica, giacché sono costretti da ministero e dirigenti a servire gli utenti/clienti; mentre Save the Children segnala che il 51% dei quindicenni italiani non riesce a comprendere un testo ed a renderne conto e che tale maggioranza si colloca in quelle fasce socio-culturalmente svantaggiate, a cui proprio la scuola dovrebbe, in via di principio, dare la possibilità e l’opportunità di risalire la corrente e di colmare lacune, ebbene, in questa situazione disastrosa e tragica anche per il destino di una intera nazione, che ormai vede svanire il sogno di giovani generazioni capaci di traghettarla con competenza e conoscenze verso un futuro meno difficile del presente, la rete registra una notizia a dir poco risibile. A Roma, una maestra, forse esaltata dalla vittoria della squadra calcistica

che porta il nome della città in Conference League, ne ha fatto cantare l'inno ai suoi alunni. Chiuditi cielo e spalancati terra: il video del coro dei ragazzini è diventato virale in rete; i genitori hanno dato il via alle loro consuete proteste, suffragate dal fatto che uno dei bambini, di fede laziale, ha pianto. Certo, occorrerà l'intervento di uno psicologo (pagato beninteso dalla improvvida maestra, così sorda alla sensibilità dei suoi alunni) per guarirlo dallo stress post-traumatico. La maestra, per parte sua, si è difesa e scusata: alcuni bambini erano felici per la vittoria della squadra giallorossa e così ha improvvisato questo coro ma, per non essere vessatrice, ha promesso che farà cantare anche l'inno della Lazio. Cantare un inno da curva di stadio non mi pare rientri negli esercizi previsti dai curricula scolastici e forse il tempo-scuola si può impiegare più proficuamente, ma da qui a costruire un *casus belli*, ne corre. Ciò che davvero viene da domandarsi è altro: perché la fede calcistica merita proteste, mentre l'ignoranza dilagante lascia indifferente la maggior parte delle famiglie? Ciò non può che significare che ormai ha vinto l'idea (propagandata da una trentina d'anni a questa parte) che per affrontare la vita ed avere successo serve altro e non la scuola. Del resto, quando intellettuali del calibro di Al Bano, Flavio Briatore e Tiziana Fausti puntano il dito contro i giovani che non vogliono impegnarsi nel lavoro e, addirittura, suggeriscono un apprendistato a partire dai 12 anni d'età, si capisce quale modello formativo convince. Ancora una volta bisogna puntare il dito contro il Ministero dell'Istruzione, colpevole, da quasi quarant'anni, di lasciarsi sedurre da mode e da slogan, di avere uno sguardo focalizzato sul contingente e non sul futuro: se è vero che programmi scolastici e pratica didattica devono rinnovarsi, perché la scuola è un laboratorio e, in quanto tale, è luogo di continua sperimentazione, della scuola non possiamo fare a meno. Perché tutti, non uno escluso, possano entrare nella vita sociale con il bagaglio necessario a essere non solo cittadini, ma anche arbitri del proprio futuro. (L.B.)

**Lettura e felicità** – “Ho cominciato la mia vita come senza dubbio la terminerò: tra i libri. Nell'ufficio di mio nonno ce n'era dappertutto... Non sapevo ancora leggere, ma ero abbastanza snob da esigere di possedere libri *miei*... Volli subito cominciare il cerimoniale d'appropriazione. Presi i due volumetti, li annusai, li palpai, li aprii negligenemente “alla pagina giusta” facendoli crocchiare. Invano: non avevo la sensazione di possederli. Tentai senza maggior successo di trattarli come bambole, di cullarli, di baciarli, di picchiarli. Quasi alle lacrime, finii col posarli sulle ginocchia di mia madre. Lei alzò gli occhi dal suo lavoro: “Che vuoi che ti legga, caro? Le Fate?”.

Incredulo, domandai: “Le Fate, ma son là dentro?”... Fui allora geloso di mia madre e decisi di soffiarle la parte. Mi impadronii di un’opera ... e me la portai in uno sgabuzzino; là, appollaiato su un letto pieghevole di ferro feci finta di leggere:... Fui zelante come un catecumeno; arrivai al punto di darmi lezioni private: mi arrampicavo su quel letto di ferro con *Sans Famille* di Hector Malot, che conoscevo a memoria, e ne scorsi tutte le pagine, una dopo l’altra: quando l’ultima fu voltata, io sapevo leggere. Ero pazzo di felicità”(J-P. Sartre, *Le parole*, tr. it., Milano, Il Saggiatore, 1964, pp. 31-37, *passim*). (G.G.)

**Lo Stato fa patti con Cosa nostra. È vergognoso!** – Trent’anni fa, in un giorno di maggio, precisamente il 23 del 1992, il giudice Giovanni Falcone era atterrato a Bocca di Falco, venendo da Roma per una riunione antimafia del tutto segreta al ministero con la moglie Francesca Morvillo, anch’ella magistrato. La mafia conosceva tutto, perché la segretezza era solo aria fritta, e aveva avuto tutto il tempo di preparare l’attentato che scattò sulla via di Capaci. La strada saltò in aria divorata da chili e chili di dinamite e si portò con sé Falcone e la moglie e le macchine e l’equipaggio della scorta. Una strage programmata e puntualmente avvenuta, con il giubilo dei mafiosi e di tutti coloro animati da odio contro lo Stato di diritto. Neppure due mesi dopo, il 19 luglio 1992, nella via D’Amelio, l’altra strage che uccide il giudice Paolo Borsellino, collaboratore e amico di Giovanni Falcone, e la sua scorta. Mai chiarita l’eventuale connivenza di uomini delle forze dello Stato. Le due stragi aprirono le indagini sulla trattativa Stato-mafia per chiarire una serie di contatti avvenuti tra esponenti delle istituzioni italiane e rappresentanti dell’associazione mafiosa Cosa nostra durante le stragi del 1992-1993. Secondo le testimonianze dei partecipanti, la trattativa fu portata avanti con l’intenzione di porre fine alle stragi in cambio di favori concessi all’associazione mafiosa da parte delle istituzioni. In seguito alle testimonianze raccolte dai numerosi collaboratori di giustizia fu istruito il processo sulla trattativa Stato-mafia che con la sentenza di primo grado 2018 ha confermato gli avvenimenti condannando oltre agli esponenti mafiosi anche quelli istituzionali, poi assolti dalla sentenza d’appello del 2021. Come si vede le due stragi di Capaci e di via D’Amelio hanno aperto circa trent’anni tra processi e lavoro investigativo che sembra abbiano chiarito fino in fondo le motivazioni degli esponenti istituzionali circa sulla trattativa Stato-mafia che, comunque, fu un episodio che dichiarò apertamente la debolezza dello Stato di diritto. Una debolezza che deve sempre preoccupare fortemente tutti i cittadini e tutte le istituzioni dello Stato. In special modo le istituzioni formative,

Scuola e Università, che, ricordo, sono il quarto potere di uno Stato democratico. Ho cercato di riportare qui una serie di considerazioni sugli eventi ricordati che hanno avuto, o avrebbero dovuto averla, un fall-out su tutto il sistema formativo italiano. Spero proprio che queste annotazioni, al di là della commozione umana che ancora possono suscitare, non passino inosservate. (G.G.)

**Provare: male non fa!** – Spesso, in questi ultimi circa 10 anni dalla giubilazione, mi vengono alla mente i principi che sorreggevano le mie lezioni all’Università di Ferrara con gli studenti del primo anno. Cominciavo con il chiedere chi si sentiva di dare una risposta ad un problema fondamentale, cioè cosa è l’educazione. Le risposte erano le più varie a testimoniare che l’educazione è soggetta ad una pluralità di usi che confondevano una scelta corretta per ridurre *ad unum* il termine corretto su cui poter lavorare e con quale metodo. E a questo punto scattavano ancora domande su perché ridurre *ad unum*, scartando le definizioni indifendibili come, per es. quella che definisce l’educazione come l’azione che un padrone di un cane raccatta la caccia che il suo cane ha depositato davanti un uscio di una casa, e perché occorra un metodo particolare per arrivare a dare una risposta che possa essere argomentata in modo logicamente difendibile. E non è cosa facile! Ma lo stesso lavoro sarà fatto con il termine “scuola”. Cos’è una scuola? quali sono le sue finalità? Chi le ha decise, la filosofia, che non è neppure una scienza, la psicologia che ha per oggetto la psiche o la sociologia che ha per oggetto la società e quindi due scienze che hanno due oggetti? Non è possibile: ogni scienza ha un solo oggetto ideale! Ma forse potremmo cominciare a pensare a un’educazione ideale che viene dispensata da una scuola ideale e quindi a una scuola ideale che ha senso perché ha il compito di diffondere l’educazione? Una simile scuola ha anche il compito di insegnare un lavoro? La scuola secondaria – l’unica restata tra le scuole del nostro sistema scolastico – sarebbe meglio fosse unica anch’essa? Comunque la scuola e l’educazione sono come una moneta che ha due facce, da una faccia è educazione e dall’altra è scuola? E la scienza che ha per oggetto ideale la moneta di cui sopra è forse la Scienza dell’educazione? Con i problemi che vengono fuori c’è da riempire tutto un corso e in questo corso sarei contento che ognuno che avesse intenzione di dare avvio a una riforma della scuola come opificio di cultura e, quindi, come luogo che diffonde educazione, provasse a rispondere alle domande che trova in questa nota. Se non sapesse trovare le risposte farebbe molto bene a lasciar perdere. Guadagnerebbe tempo e tutta la comunità risparmierebbe di metter su una riforma che cer-

tamente sarebbe un disastro come tutte le riforme della scuola del dopoguerra: una toppa peggiore del buco. Ringrazio colui o coloro che avessero intenzione dare il via a una riforma della scuola o ne avessero la possibilità politica di poterla realizzare, leggessero queste righe e provassero a dare le loro risposte prima dell'incipit, tanto per portare a termine una riforma della scuola ci vuole calma e almeno un quinquennio, se non di più, di sperimentazione per portare, via via, gli aggiornamenti necessari per completare egregiamente l'opera. Grazie di aver provato. (G.G.)

### *ALFABETICAMENTE ANNOTANDO*

---

**Gli imbecilli** – Ai nostri giorni in cui i mezzi di informazione sono aumentati a dismisura non è certo difficile poter affermare che sono aumentati paurosamente coloro che si rivolgono a sciamani, curanderos, dottor Dulcamara che prescrivono elisir di lunga vita contro un raffreddore o un tumore, stre-goni e imbonitori da mercato che accrescono il numero degli imbecilli, ossia di coloro che non hanno nessun bastone (i *sine baculo*) cui appoggiarsi. Sono i soggetti che popolano in gran parte le nostre città e che al loro tempo frequenteranno le nostre scuole e ne usciranno imbecilli come ne erano entrati perché per loro il concetto di studiare è troppo difficile per comprendere a pieno cosa significa, ossia amare ciò che si studia e togliere la selvatichezza che, come diceva Kant (cfr. *La pedagogia*, a cura di G. Genovesi e L. Bellatalla, tr. it., Roma, Anicia, 2009) caratterizza ogni animale. È questa l'esperienza più importante che fa la scuola per cominciare a studiare, usando il comportamento che esso richiede. E non è facile! Sta all'insegnante fare il ... miracolo!

**Pregiudizi** – Nonostante la crescita esponenziale della ricerca scientifica in tutti i settori, eccetto forse che per il settore teoretico che resta ancora a uno stato aurorale, sono ancora largamente diffusi i pregiudizi, i falsi miti, le idee di senso comune che sono culturalmente e socialmente nocivi, veri e propri bastioni di irrazionalità che si nutre dei cascami della stessa ricerca scientifica, come succede con i No-vax, con i terriapattisti, con varie sette religiose come i Pentecostali i Testimoni di Geova, aggregazioni inutili che contribuiscono a rinsaldare veti senza senso e che contribuiscono alla proliferazione di dannosi e fumosi pregiudizi che impediscono a soggetti più deboli di autostima di fidarsi della loro razionalità per l'influenza nociva di seminatori di zizzania.

**Rapporto educativo** – L’ho detto più volte e voglio dirlo ancora perché da come stanno andando le cose nelle nostre scuole, vuoi per il coronavirus che ci ha bloccato per due esatti, il 2020-2021 e il 2021-2022, vuoi per gli insegnanti sbalestrati nel capire che il modo più funzionale per fare la scuola è trovare il rapporto educativo, è problematico collegarsi con ciascuno dei ragazzi o ragazze con ciò che l’insegnante ha, necessariamente, in comune con loro: l’umanità. Per individuare il rapporto educativo, senza il quale è impossibile dare il via al processo educativo stesso, l’insegnante deve osservare e pensare: osservare cosa dicono e cosa fanno, come si muovono in classe i propri allievi e avere idee con le quali far scattare il collegamento con la loro quota di umanità. E il gioco è fatto: l’*incipit*, sempre la parte più difficile, del discorso educativo tra chi insegna e tra chi apprende, coltivando un suo sogno, può partire.



## **Necrologio**

Il 27 di maggio ci ha lasciati Andrea Canevaro, il pedagogista speciale per antonomasia. La disciplina, in Italia, si è diffusa con lui e grazie a lui: è lui che l'ha fatta conoscere al grande pubblico e ne ha difeso le ragioni di esserci e di farne un settore a sé stante della Scienza dell'educazione. Andrea è morto, a 82 anni, all'ospedale di Ravenna dove abitava, ma aveva insegnato all'Alma Mater di Bologna, di cui era un professore emerito e dove aveva profuso, lui genovese di nascita, il suo impegno di studioso nel campo dell'educazione e della disabilità, diventando un punto di riferimento internazionale sull'inclusione dei bambini disabili. La redazione della nostra Rivista conta ben due sue allieve ideali, la prof. Maura Gelati e la prof. Angela Magnanini e molti amici, tra cui il direttore con il quale Andrea ha avuto la possibilità di incontrarsi, per ragioni di studio, nei locali dell'Università di Bologna e di Ferrara. E il direttore lo ricorda come un collega calmo e deciso e di cui ha sempre apprezzato il lavoro di ricerca. Al caro amico Andrea ed alla sua famiglia, in particolare alla compagna della sua vita, Emanuela Cocever, nostra collega, va l'affettuoso pensiero del direttore e della redazione tutta. La Rivista, dunque, si unisce a tutti i messaggi di cordoglio che gli sono stati inviati a cominciare da quello del ministro dell'Istruzione Bianchi, augurandogli che la terra gli sia lieve.



## Collaboratori

**A questo numero, oltre al Direttore e ad altri componenti della redazione della Rivista, hanno collaborato:**

**Barbara Bocchi** è assegnista di ricerca presso la Libera Università di Bolzano dove insegna “Pedagogia generale e Pedagogia interculturale” (laboratorio). Fra le sue pubblicazioni: *Il clima scolastico come indice di benessere nella scuola* (con G. Cavrini) in L.S. Alaimo *et alii* (a cura di), Genova, Genova University Press, 2019; *Il posto giusto per la persona. Esperienze di inserimento lavorativo mirato*, in L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Milano, FrancoAngeli, 2018; *Service Teachers’ Training: between good Practices and innovative Models* (in “INTED 2018 proceedings”).

**Gina Chianese** è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale all’Università degli Studi di Trieste dove insegna “Pedagogia generale e storia della pedagogia” e “Metodi e tecniche della gestione di gruppo e coordinamento pedagogico”. Tra le sue pubblicazioni: *Il tempo dell’emergenza come occasione tras-formativa personale e professionale* (con C. Bembich in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 22/2021); *Prefigurazioni professionali future: pratiche e processi di di-svelamento* (in “LLL”, 38, 2021); *La costruzione dell’identità professionale*, in M. Cornacchia, S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019.

**Sara Mori** ha conseguito il dottorato di ricerca in “Valutazione dei Sistemi e dei processi educativi” presso l’Università di Genova”; è psicologa e psicoterapeuta cognitivo-comportamentale, si è laureata in Psicologia a Firenze, dove è stata poi cultrice della materia in Teorie e tecniche dei test. Lavora presso INDIRE: i suoi interessi di ricerca

principali e le sue pubblicazioni riguardano prevalentemente la valutazione dell'innovazione scolastica per il miglioramento delle competenze trasversali e il benessere degli studenti. È docente a contratto per IUL, Università Telematica degli Studi, in Psicologia Generale e Fondamenti di Psicologia dall'infanzia all'età adulta.

**Jessica Newint-Gori** è tecnologa, Responsabile della struttura “Applicazioni tecnologiche per lo sviluppo della didattica laboratoriale” in INDIRE; è principal investigator in progetti di ricerca nazionali ed internazionali in merito alle STEM e alla didattica laboratoriale. I suoi campi di ricerca principali e le sue pubblicazioni riguardano la possibilità di integrare le nuove tecnologie in classe per migliorare la didattica curricolare e trasversale e personalizzare i percorsi di apprendimento.

**Andrea Petrella** (Sondrio, 1981), PhD, sociologo, è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università di Padova, dove si occupa del programma nazionale P.I.P.P.I. e delle azioni di formazione e ricerca previste dal Reddito di Cittadinanza. Nello stesso Ateneo insegna Educazione professionale con famiglie in situazione di vulnerabilità. Tra i suoi interessi di ricerca: la cittadinanza attiva, la partecipazione di bambini e famiglie nei percorsi di accompagnamento, il contrasto alla povertà educativa.

**Call for papers**  
per il numero 224-25  
della Rivista “Ricerche Pedagogiche”  
sul tema

**La scuola che verrà tra proposte di riforma e PNRR**

La rivista “Ricerche Pedagogiche” invita, per il numero doppio, conclusivo dell’annata 2022, ricercatori e studiosi a riflettere sul tema indicato, che si presenta di grande importanza per gli ambiti scientifico-disciplinari inerenti l’educazione. E particolarmente in questo momento della vita sociale, politica e culturale, segnata da anni di emergenza sanitaria, da una sofferenza evidente del mondo della scuola e della formazione, dal crollo degli ideali e della democrazia e, infine, dall’incertezza di un futuro assediato da problemi di portata planetaria.

La politica, la voce degli insegnanti, degli studenti e gli organi di informazione hanno, perciò, individuato nei giovani e nella loro formazione un centro notevole e ricorrente di interesse, sullo sfondo del futuro che ci aspetta e dobbiamo, a vari livelli, disegnare.

Più di recente, tre aspetti hanno polarizzato l’attenzione: il decreto-legge sulla formazione ed il reclutamento degli insegnanti; le dichiarazioni di alcuni leader politici sulla eventuale riorganizzazione del sistema scolastico; il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che tra i vari obiettivi individua, alla Missione 4, il tema dell’istruzione e della ricerca. Si tratta di aspetti che meritano riflessione ed approfondimento e pertanto sollecitiamo l’invio da parte di studiosi e ricercatori dei settori disciplinari inerenti alla Pedagogia generale, alla Storia della scuola ed alla Didattica di contributi relativi alle seguenti tematiche:

- Il ruolo dell’insegnante e il suo reclutamento
- I dibattiti in corso sul futuro della scuola
- Innovazione didattica e nuovi linguaggi comunicativi
- Analisi della Missione 4 del documento del PNRR

Gli interessati devono inviare la loro proposta a:

luciana.bellatalla@unife.it, allegando un file in formato Word, ove siano indicati:

- titolo del paper proposto;
- cinque parole chiave;
- un abstract di 3000 battute (spazi inclusi) e con almeno 5 riferimenti bibliografici;
- il nome e cognome del proponente;
- l'indirizzo e-mail per le comunicazioni;
- l'eventuale affiliazione ad università o altro ente di ricerca.

**La scadenza per la presentazione degli abstract è fissata al 15 luglio 2022.**

La Redazione della rivista procederà alla valutazione delle proposte pervenute, **scegliendone 10** e comunicherà gli esiti ai proponenti entro il **30 luglio 2022**.

Gli articoli completi dovranno pervenire alla Rivista entro il **15 ottobre 2022**, redatti secondo le norme della rivista e con un numero di battute compreso tra un min. di 24.000 ed un max di 48.000 (spazi e note inclusi) per un totale di 16 pagine. **N.B. Se l'articolo dovesse presentare grafici, tabelle o illustrazioni, non potrà comunque nel suo complesso superare le 16 pp.**

## SOMMARIO

Anno LVI, n. 223,  
Aprile – Giugno 2022

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| – <i>La scuola: un'entità indispensabile per perseguire la civiltà</i> , di Giovanni Genovesi                                                                                                                                                                                                             | 5    |
| – <i>Mario Lodi: maestro del tempo presente</i> , di Angelo Luppi                                                                                                                                                                                                                                         | 21   |
| – <i>Il metodo IDeAL per migliorare il processo di insegnamento-apprendimento: la valutazione dei docenti</i> , di Sara Mori, Jessica Niewint Gori                                                                                                                                                        | 43   |
| – <i>L'identità professionale: percorsi di costruzione fra prefigurazioni e realtà</i> , di Gina Chianese e Barbara Bocchi                                                                                                                                                                                | 75   |
| – <i>Nonostante il Covid. Progettare con famiglie e bambini in situazione di vulnerabilità tra lockdown e azioni trasformatrici</i> , di Andrea Petrella                                                                                                                                                  | 91   |
| <b>Note</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                               |      |
| – <i>Caso e educazione</i> , di Luciana Bellatalla                                                                                                                                                                                                                                                        | 121  |
| <b>Rubriche</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                           |      |
| – <i>Diario di scuola (X)</i> , di Alessandra Avanzini                                                                                                                                                                                                                                                    | 129  |
| <b>Notizie, recensioni e segnalazioni</b>                                                                                                                                                                                                                                                                 | 137  |
| E. Colicchi, <i>I valori in educazione e in pedagogia</i> (L. Bellatalla),<br>F. Cortimiglia, <i>Il docente in aula virtuale. Strumenti in Rete per la relazione educativa in presenza</i> (A. Luppi),<br>R. Roni, A. Zarlenga (a cura di), <i>Il pragmatismo italiano e il suo tempo</i> (L. Bellatalla) |      |
| <b>ErrePi - Suppl. n. 84</b><br><b>di "Ricerche Pedagogiche"</b>                                                                                                                                                                                                                                          | I-XV |
| <b>Necrologio</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 163  |
| <b>Collaboratori</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 165  |