

Anno X, Numero 30
marzo 2020

2010 - 2020
10 anni di
Formazione
Lavoro
Persona

**PEDAGOGIA DELLA SCUOLA O
PEDAGOGIA DELLE SCUOLE?
SOLLECITAZIONI
PER UN DIBATTITO RINNOVATO**

PEDAGOGY OF SCHOOL OR
PEDAGOGY OF SCHOOLS?
SOLICITATIONS FOR A RENEWED DEBATE

DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno X, Numero 30 - Marzo 2020

**PEDAGOGIA DELLA SCUOLA O PEDAGOGIA
DELLE SCUOLE? SOLLECITAZIONI PER UN
DIBATTITO RINNOVATO**

***PEDAGOGY OF SCHOOL OR PEDAGOGY OF
SCHOOLS? SOLICITATIONS FOR A RENEWED
DEBATE***

Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN - 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore del Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Comitato di redazione:

Francesco Magni, Alessandra Mazzini, Andrea Potestio (coordinatore), Evelina Scaglia, Fabio Togni

Consiglio scientifico:

Elisabetta Bani, Giuseppe Bertagna, Serenella Besio, Alberto Brugnoli, Ilaria Castelli, Emanuela Casti, Angelo Compare, Pierdomenico De Gioia Carabellese, Alessandra Ghisalberti, Simone Gori, Andrea Greco, Patrice Jalette, Silvia Ivaldi, Marco Lazzari, Anna Lazzarini, Marco Marzano, Viviana Molaschi, Teodora Pezzano, Andrea Potestio, Adolfo Scotto di Luzio, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Giuseppe Spadafora, Igor Sotgiu, Stefano Tomelleri

Hanno collaborato a questo numero:

Paolo Bertuletti, Emanuele Brognoli, Emilio Conte, Maura Crepaldi, Francesca Fratangelo, Sabrina Natali, Roberta Navoni

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore ad almeno due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati quattro.

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:

http://www.forperlav.eu/struttura/cgia_struttura.asp?cerca=cgia_rivista_revisori

INDICE

Introduzione. Per una rinnovata pedagogia delle scuole
Introduction. For a renewed pedagogy of schools
(F. Magni) 6

SGUARDI STORICI TRA PASSATO E ATTUALITA'

Vittorino Chizzolini: dalla "scoperta d'anime" ad una pedagogia "serenamente"
concreta delle scuole popolari
*Vittorino Chizzolini: from the "discovery of souls" to a "clearly" real pedagogy of
popular schools*
(E. Scaglia) 11

La corresponsabilità educativa scuola-famiglia-società e la prospettiva
montessoriana: per un ritorno all'autenticità del fatto educativo
*The school-family-society educational co-responsibility and the Montessori
perspective: a return to the authenticity of the educational fact*
(M. Albanese, G. Cappuccio) 28

«Tutto può essere scuola». Niccolò Tommaseo tra tensione e pratica educativa
*«Tutto può essere scuola». Niccolò Tommaseo between tension and educational
practice*
(E. Conte) 44

TRA ORGANIZZAZIONE E VITA

Analisi ermeneutica della scuola-palimpsesto: aporie e tensioni pedagogiche
Hermeneutic analysis of the school-palimpsest: aporias and pedagogical tensions
(A. Arsena) 62

Una scuola sulla soglia, tra vita e istituzione
A school on the edge, between life and institution
(F. Antonacci, M. Guerra) 76

Per una scuola come *scholé* dell'essere in natura: riflessioni tra pedagogia e didattica

Towards school as scholé of a being in nature: reflections between pedagogy and didactic

(V. La Rosa, A. Lo Piccolo)

87

L'educativo per gli studenti universitari: un'analisi qualitativa

Educational for university students: a qualitative analysis

(M.R. De Simone)

104

Artigianalità nella complessità delle organizzazioni scolastiche: Job Crafting e formazione degli insegnanti

Craftsmanship in the Complexity of Educational Organisations: Job Crafting and Teachers Education

(M. Aglieri, A. Battista)

124

EMERGENZE EDUCATIVE

Orientamento e dispersione scolastica: la valutazione degli studenti nella transizione tra secondaria di I e di II grado

Orientation and early school leaving: the assessment of students in the transition from secondary school to high school

(F. Passalacqua, A. Ribis, L. Zecca)

147

Costruire apprendimento e partecipazione a scuola: da studenti unteachables a comunità di motivated learners

Building learning and engagement at school: from unteachables students to community of motivated learners

(V. Di Martino, R. Piazza)

167

Motivare ad essere competenti: sfida della pedagogia della scuola

Motivating to be competent: the challenge of pedagogy in schools

(C. Birbes)

184

Apprendere il futuro (To learn the future). L'impegno e la coerenza della scuola per la definizione di percorsi educativi nella prospettiva 2030

To learn the future. The commitment and the coherence of the school for the definition of educational paths in the 2030 perspective

(C. Pignalberi)

194

Educare con i media, educare ai media. Una riflessione sulle pratiche di insegnamento e apprendimento mediale
Education with media, education to media. A reflection about the teaching and learning practices with media
(M. Baldassarre, V. Tamborra) 213

RECENSIONI

E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*
(E. Conte) 236

F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*
(E. Puricelli) 239

P. Alfieri (a cura di), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*
(E. Scaglia) 241

R. Pagano, *Pedagogia mediterranea*
(P. Turnone) 244

K.E. Whittington, *Speak Freely: Why Universities Must Defend Free Speech*
(J. Scerra) 247

G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*
(Alice Locatelli) 250

Introduzione

Per una rinnovata pedagogia delle scuole

FRANCESCO MAGNI

Con questo trentesimo numero la rivista *Formazione, Lavoro, Persona* taglia il traguardo di 10 anni di attività. Un anniversario che segna anche il passaggio ad una rinnovata veste grafica, sia nell'impaginato degli articoli, sia nel sito web, dove è disponibile l'intero archivio dei numeri precedenti, consultabile in formato *open access*. In questi anni la rivista ha raccolto approfondimenti e riflessioni che hanno interessato i più svariati ambiti di studio e ricerca storico-pedagogico-didattici, a partire dal primo numero dedicato "*All'idea di cultura nella tradizione pedagogica*". Ed è significativo che nel decimo anniversario si sia deciso di dedicare il numero monografico alla *pedagogia delle scuole*. Un tema – quello della scuola e delle scuole¹ – che se da un lato rappresenta un "classico" della riflessione pedagogica²; dall'altro offre oggi inedite e originali possibilità di ricerca, innanzitutto a partire dal mutato e mutevole contesto socio-culturale del XXI secolo.

In questo scenario appare, infatti, fondamentale il confronto tra un'idea di "*scuola-apparato*", propaggine di un sistema scolastico nazionale rigido e uniforme su tutto il territorio nazionale, ormai sempre più inadeguato per far fronte alle sfide dei tempi presenti, e quella di un ritorno all'ideale – antico ancorché sempre più attuale – di scuola intesa come *scholé* ("scuola-vita"), basata sul binomio libertà e responsabilità personale. Anche nell'ambito di questo confronto il compito della ricerca pedagogica è quello di rivolgersi sempre al futuro, spingendosi fino alle frontiere di dimensioni quasi utopiche, per giungere a indicare orizzonti di «possibile e maggiore compimento di sé e di tutti»³. Rinunciando a questo compito si corre innanzitutto il rischio di veder perdurare un modello che – come denunciato da personalità tra le più diverse nell'arco di oltre un secolo⁴ – assomigli maggiormente ad un carcere piuttosto che ad una libera *scholé*, con la immediata conseguenza di non riuscire nemmeno più a raggiungere un obiettivo minimale: quello, cioè, di formare persone critiche e consapevoli che siano in grado di agire bene all'interno di un mondo globale e complesso, mettendo così in pericolo l'esistenza stessa del nostro vivere civile e democratico⁵.

In un momento storico in cui si giunge fino a dubitare dell'utilità e dell'esistenza stessa dei sistemi di istruzione⁶, interrogarsi nuovamente sul significato pedagogico delle scuole e di quello che avviene al loro interno o attorno ad esse rappresenta un compito ineludibile per la ricerca pedagogica. Occorre perciò rispondere alla celebre osservazione di Seneca - *Non vitae, sed scholae discimus*⁷ - rilanciando con forza la prospettiva di una scuola che sia innanzitutto "vita" e quindi chiami in causa ciascuna persona coinvolta, a partire da insegnanti e studenti, nella propria unicità, singolarità, libertà e responsabilità.

Un impegno tanto importante quanto complesso e che proprio per questo riguarda differenti angolature e prospettive storiche, pedagogiche e didattiche. Ne sono testimonianza la varietà e pluralità di voci, esperienze, percorsi di ricerca raccolti in questo numero della rivista. E che, proprio per questa ricchezza, si è deciso di organizzare attorno a tre distinte sezioni.

Una prima sezione, denominata "*Sguardi storici fra passato e attualità*", si apre con il contributo di Evelina Scaglia dedicato alla figura di Vittorino Chizzolini e alla sua esperienza di *scholé* nelle scuole popolari. L'opera del maestro e pedagogista bresciano nel secondo dopoguerra rappresenta, infatti, un fulgido esempio non solo di attenzione nei confronti dei bambini e adolescenti più poveri e svantaggiati, ma anche della concreta possibilità di immaginare una scuola in grado di riconoscere la vitalità della cultura popolare.

L'articolo di Martina Albanese e Giuseppa Cappuccio si inserisce invece sulla scia pedagogica di Maria Montessori, ponendola in dialogo con il tema della corresponsabilità educativa scuola-famiglia-società. La prospettiva delineata in questo caso è quella di uno sviluppo armonico della persona che avviene anche grazie all'azione di decentramento dell'educatore.

Il terzo e ultimo contributo di questa prima sezione del numero monografico, scritto da Emilio Conte, si concentra invece sulla figura di Niccolò Tommaseo, approfondendone l'impegno e la riflessione educativa, identificata come la cifra sintetica di lettura dell'artista e dell'uomo dalmata.

La seconda sezione, intitolata "*Tra organizzazione e vita*", è dedicata all'approfondimento di quel binomio tra *scuola* e *vita* cui si accennava in apertura di questa breve introduzione.

Angela Arsena, partendo da una critica della perdita da parte della scuola di libertà e di autonomia, non solo decisionale, ma soprattutto teoretica e riflessiva, offre una prospettiva volta recuperare la tradizione della *scholé*, per una scuola che, come sosteneva Popper (richiamato nell'articolo) si interroga e non interroga.

Anche Francesca Antonacci e Monica Guerra indagano il rapporto tra scuola e vita, sottolineando come il tempo della scuola, da dedicare volontariamente al sapere e alla conoscenza, dovrebbe essere contraddistinto dalla libertà. Quando la scuola riesce in questo intento, essa diventa *scholé*.

Nel loro contributo Alessandra Lo Piccolo e Viviana La Rosa prefigurano il ritorno di una scuola intesa come *scholé* anche attraverso il recupero di esperienze di apprendimento che danno voce all'essere *in natura*. Riscoprendo i nuclei fondativi che interconnettono *scholé* e natura (tra questi, il recupero della nozione di educazione integrale e del lavoro; un ripensamento del tempo e dei tempi della scuola), le autrici pongono le basi per una discussione volta al ripensamento della scuola odierna.

Dopo questi contributi di discussione generale del tema, seguono due articoli che illustrano studi di caso o approfondiscono aspetti più specifici: Mariarosaria De Simone propone un'esperienza di incontro educativo nell'ambito degli studenti frequentanti i corsi universitari pedagogici all'Università Federico II di Napoli; Michele Aglieri e Annarita Battista suggerisco di affiancare la prospettiva del *job crafting*, tipica dei contesti aziendali, all'ambiente scolastico e, in particolare, alla formazione degli insegnanti.

Nella terza sezione, dedicata alle "*Emergenze educative*", i contributi affrontano tematiche di stretta attualità con proposte e prospettive pedagogico-didattiche innovative e adeguate a fronteggiare i tempi presenti.

Luisa Zecca approfondisce il rapporto tra orientamento e dispersione scolastica nella fase di transizione tra la scuola secondaria di I grado e quella di II grado, riportando i risultati di un progetto di ricerca che ha individuato alcuni aspetti decisivi nella scelta degli studenti (tra questi, la relazione con i docenti del laboratorio, l'approccio didattico laboratoriale, l'accessibilità ai contenuti degli apprendimenti e la conoscenza diretta della scuola secondaria di II grado). Roberta Piazza, invocando un cambiamento radicale nell'approccio all'istruzione – caratterizzato tra l'altro anche da una didattica attiva e da opportunità di apprendimento autentiche, strettamente connesse con il mondo reale – propone di ripensare la scuola come comunità di apprendimento di studenti motivati, nell'ottica di una comunità di *motivated learners*. Infine, chiudono il numero monografico i contributi di Cristina Birbes, che si concentra sulla sfida pedagogica di motivare all'essere competenti; di Claudio Pignalberi, che rilegge i percorsi educativi nella scuola alla luce dell'agenda 2030 dell'ONU; di Michele Baldassarre e Valeria Tamborra che offrono una riflessione sulle pratiche di insegnamento e apprendimento tramite i nuovi media e le nuove tecnologie.

La pluralità delle voci raccolte in questo numero suggerisce ancora una volta la necessità di un rinnovato impegno di riflessione teoretica e di sperimentazione pratica della pedagogia, diretta sempre ad indagare le frontiere dell'estremo orizzonte,

immaginando così scuole vicine alla vita, rispettose e valorizzatrici dei talenti di ciascuno, tanto libere dalle rigidità formali quanto responsabili nelle scelte sostanziali. Scuole, quindi, in grado di ispirarsi e di lasciarsi ancora plasmare dall'antico quanto attuale ideale della *scholé*.

FRANCESCO MAGNI
University of Bergamo

¹ A. R. Berner, *Non scuola ma scuole. Educazione pubblica e pluralismo in America*, trad. it. di F. Magni, Edizioni Studium, Roma 2018 [ed. originale *No One Way to School. Pluralism and American Public Education*, Plagrave Macmillan, New York 2017].

² Si veda in proposito G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna-S. Olivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive*, Edizioni Studium, Roma 2017, pp. 34-111.

³ G. Bertagna, *La pedagogia e le scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in Id., *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium 2018, pp. 7-60. Si veda in particolare il § 5.2 pp. 37-43.

⁴ Si pensi, a mero titolo di esempio, a Giovanni Papini, *Chiudiamo le scuole*, 1° giugno 1914, Vallecchi Editore, Firenze 1919 oppure a Pier Paolo Pasolini, *Le mie proposte su scuola e Tv*, Corriere della Sera, 18 ottobre 1975 o, infine, al più recente testo del cantautore Daniele Silvestri, *Argento vivo*, 2019.

⁵ Martha C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011 [ed. or. *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press 2010]

⁶ B. Caplan, *The Case Against Education: Why the Education System Is a Waste of Time and Money*, Princeton University Press, 2019.

⁷ Seneca, *Lettere a Lucilio*, libri XVII-XVIII, 106, 12.

SGUARDI STORICI TRA PASSATO E ATTUALITÀ

Vittorino Chizzolini: dalla “scoperta d’anime” ad una pedagogia “serenamente” concreta delle scuole popolari

Vittorino Chizzolini: from the “discovery of souls” to a “clearly” real pedagogy of popular schools

EVELINA SCAGLIA

The paper focuses on the pedagogical thought of the Italian teacher Vittorino Chizzolini concerning popular schools in the Second Post-War, in order to show how he was influenced by some meaningful experiences of unknown teachers, made public by the teacher magazine «Scuola Italiana Moderna» in 1949. Their Individual Written School Memories were one of the main source of inspiration of his “real” pedagogy of popular schools, because they conveyed the ideal of a school-life guided by a magister, devoted to the peculiar needs and potentialities of his/her students.

KEYWORDS: CHRISTIAN PEDAGOGY, NEW SCHOOL MOVEMENT, POPULAR EDUCATION, ITALIAN SCHOOL SYSTEM, SECOND POST-WAR

Le ragioni di una scelta

«Collega, questa mattina il sole è più chiaro. Abbiamo ricevuto la busta gialla della nomina per una scuola popolare. Sarebbe lungo il giorno nell’attesa se non ci fosse da raggiungere il paese, esplorarlo un po’, e andare a presentarsi al direttore per ricevere la consegna.

L’aula è nuda, povera, con banchi in disuso, ma è anche troppo bella per noi, se abbiamo almeno una volta sognato di fare i maestri missionari dove non ci sono nemmeno le aule.

Attendiamo. Fa freddo, ma c’è il palpito vivo della nostra giovinezza. Intanto sentiamo che la scuola incomincia a nascere, non dalle cose, ma dal nostro cuore.

Col cuore andiamo incontro a loro, agli scolari che, finita la cena in fretta, sono in cammino con un quaderno e la penna in tasca.

Chi saranno? Quanti? Come? Anche loro cominciano a nascere dentro di noi.

Arrivano e si fermano quasi timidi. Sulla soglia della scuola i grandi tornano ancora un po' bambini. Usciamo a incontrarli con un sorriso aperto come un abbraccio. "Amici, benvenuti!". E poi la nostra mano nella loro che sa di terra o di macchina; e li salutiamo ad uno ad uno, e chiediamo qualcosa della loro vita, del loro lavoro, avviando una conversazione che stempera ogni imbarazzo e fa dir subito: "Come sono simpatici questi maestri!".

Collega, molto del nostro cammino con loro dipenderà da questo principio, dal rapporto subito stabilito nella forma più affettuosa. Devono sentire che la scuola va loro incontro: anzi, di più, fa loro festa. Festa alla buona volontà, onore al sacrificio. Ora, infatti, sono dei volontari (non importa se al tempo della fanciullezza – ma spesso non per colpa, poveri ragazzi! – sono stati dei disertori) e il merito va riconosciuto»¹.

La lettura di questo breve stralcio, ricavato da un saggio di Vittorino Chizzolini sul tema *La lettura di questo breve stralcio, ricavato da un saggio di Vittorino Chizzolini sul tema / maestri di scuola popolare* pubblicato nel *Manuale di educazione popolare. Guida per l'insegnante della scuola popolare e delle scuole speciali per adulti* diffuso dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1950, consente di identificare nell'educazione popolare uno dei terreni più interessanti per indagare la riflessione pedagogica chizzoliniana sul ruolo e la natura della scuola nel secondo dopoguerra².

Nell'affermare la centralità della persona umana nell'opera di ricostruzione del fondamento spirituale del vivere sociale, il maestro e pedagogo bresciano si mosse in convergenza con quel processo di «rieducazione spirituale e morale» del popolo italiano auspicato dagli interventi di papa Pio XII e, in special modo, dall'enciclica *Quemadmodum* del 6 gennaio 1946³. La sua attenzione nei confronti dei più svantaggiati, considerati destinatari di un percorso educativo "su misura" diverso da quello previsto per la preparazione della futura classe dirigente, ma non per questo ritenuto di minore dignità culturale, lo vide impegnato fattivamente su un fronte parallelo a quello degli amici "montiniani", nel rinsaldare le fila di un Paese uscito materialmente e moralmente distrutto dal secondo conflitto mondiale e dalla guerra civile scoppiata dopo l'8 settembre 1943⁴. Egli era consapevole del fatto che, dopo la fine dell'egemonia dell'attualismo gentiliano e la caduta della dittatura fascista, solamente una scuola capace di riconoscere la natura della cultura popolare come «cultura viva» – ispirata agli interessi reali del popolo e promossa attraverso la valorizzazione pedagogica del lavoro manuale – avrebbe contribuito a realizzare quei principi di uguaglianza formale e sostanziale affermati durante i lavori della Costituente, poi confluiti nel testo costituzionale entrato in vigore il 1° gennaio 1948.

Grazie alla sua attività redazionale e di formazione degli insegnanti presso il ricostituito Gruppo pedagogico dell'Editrice La Scuola di Brescia, unitamente all'opera di carità

cristiana profusa settimanalmente con un gruppo di giovani nei quartieri più poveri della città in via Chiusure e al villaggio dei «libici» in Borgo S. Giovanni⁵, Chizzolini aveva ben presente quanto la condizione di miseria e di avvilito vissuto da numerosi ragazzi fosse aggravata dalla mancanza di una «scuola del popolo» – da intendersi, soprattutto, come percorso di istruzione postelementare – che non dovesse più scontrarsi con le pluridecennali difficoltà di ordine culturale, materiale e morale incontrate. A questo sguardo “realistico” univa una profonda fiducia nella volontà di riforma che stava animando gli intenti del ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella, democristiano ed ex fucino, con il quale lo stesso Gruppo pedagogico dell’Editrice La Scuola ebbe modo di collaborare durante i lavori della Commissione nazionale d’Inchiesta per la riforma della scuola, istituita ai sensi del DM 12 aprile 1947. Fu lo stesso Gonella, va ricordato, ad ispirare l’emanazione del D.Lgs. n. 1599 del 17 dicembre 1947 con cui venne avviata la cosiddetta «scuola popolare», pensata come risposta sul piano “emergenziale” alla piaga dell’analfabetismo strumentale e spirituale di cui soffriva una larga fetta della popolazione italiana. Nel quinquennio 1948-1953 furono erogati, complessivamente, 91.568 corsi di alfabetizzazione e di istruzione popolare, che coinvolsero quasi 2 milioni di cittadini⁶.

Fin da subito, la scuola popolare fu investita di una pluralità di funzioni, che andavano dal conseguimento della licenza elementare per chi da bambino aveva disertato la scuola, al consolidamento dell’istruzione per chi aveva concluso gli studi con le scuole elementari, all’orientamento dei giovani provenienti dalle classi sociali più svantaggiate, alle attività professionali artigiane o al proseguimento degli studi, fino alla promozione della crescita del popolo mediante apposite iniziative come i centri di lettura⁷. Assistenza, istruzione, educazione, orientamento, formazione professionale furono gli obiettivi principali di questa nuova istituzione, particolarmente plaudita dal mondo dell’associazionismo magistrale cattolico riunito nell’AIMC (Associazione Italiana Maestri Cattolici) per le opportunità occupazionali prefigurate, poiché vi vennero impiegati i maestri elementari, molti dei quali di prima nomina o disoccupati da tempo. Chizzolini rivestì nell’AIMC un ruolo di primo piano, con le cariche di consigliere nazionale dal 1946 al 1968 e di vicepresidente nazionale dal 1946 al 1952⁸, espressione ancora una volta di un impegno in prima persona a favore di una riforma “dall’interno” della scuola italiana, attraverso la promozione di una cultura magistrale in grado di confrontarsi con la sfida della democrazia⁹.

A riprova del ruolo di primo piano giocato dal Gruppo pedagogico bresciano nel panorama italiano della Ricostruzione, vi è il fatto che Chizzolini presentò una sintesi delle riflessioni pedagogiche elaborate in tema di educazione popolare in alcuni eventi pubblici di rilievo,

come il Convegno di Tremezzo (Como) organizzato dal 16 settembre al 6 ottobre 1946 dall'UNRRA (United Nations Relief and Rehabilitation Administration)¹⁰, il primo Congresso Nazionale dell'Educazione Popolare tenutosi a Roma dal 2 al 5 maggio 1948 per volere del ministro Gonella¹¹ e il primo Congresso Nazionale dell'AIMC celebrato a Roma nell'ottobre 1948¹². I capisaldi del suo discorso riferiti alla figura dell'insegnante di scuola popolare furono poi rivisti e analizzati nel saggio intitolato *I maestri di scuola popolare*, che uscì – come già accennato – nel 1950 in un manuale ministeriale, voluto espressamente da Gonella per fornire una formazione pedagogica e didattica *ad hoc* ai numerosi maestri elementari impegnati nelle scuole popolari¹³.

È interessante osservare, a sostegno della natura di «pedagogia viva» e di «pedagogia e vita» del pensiero chizzoliniano, che i volti e la fisionomia dei *magistri* e degli *alumni* evocati nel suo testo sui maestri di scuola popolare erano identificabili in alcune “storie di vita di scuola” – oggi assimilabili alla categoria storiografica delle *Individual Written School Memories*¹⁴ – pubblicate dalla rivista magistrale «Scuola Italiana Moderna» nel 1949, come vincitrici del concorso *Scoperta d'anime alla scuola popolare* indetto fra gli abbonati nell'annata 1948-49. Non era la prima volta che la rivista di punta dell'Editrice La Scuola organizzava concorsi rivolti ai lettori; basti pensare che nella stessa annata ne erano stati aperti quattro con scadenza al 31 ottobre 1948 (*Grandezza del Maestro; Profili di colleghi; Le più belle poesie natalizie; Bozzetto natalizio*) e altri cinque con scadenza al 28 febbraio 1949 (*Osservazioni dal vero intorno a piante o animali o fenomeni stagionali; Il disegno spontaneo applicato allo sviluppo e approfondimento di un tema; Il disegno spontaneo e la composizione spontanea illustrata o meno come mezzo d'espressione e perciò come rivelazione di tendenze, stati d'animo, influenze ambientali, ecc.; Un sussidio o un espediente didattico originale; Il lavoro nella scuola*).

Fin dal titolo *Scoperta d'anime alla scuola popolare*, si intravedeva l'interesse a suffragare attraverso la raccolta di una serie di testimonianze dirette di maestre e maestri l'ideale della «scuola-vita» sostenuto da tempo dal Gruppo pedagogico bresciano, sulla scorta di una felice convergenza fra il portato della «pedagogia di apostoli e di operai» di Giuseppe Lombardo Radice e la riscoperta della *paedagogia perennis* operata da Mario Casotti. Nel contempo, si intendeva superare la visione “romantica” ottocentesca delle scuole serali per adulti, come quella veicolata dalla *Maestrina degli operai* (1895) di Edmondo De Amicis, per corroborare una concezione della scuola popolare come «scuola della persona e per la persona», nella sua molteplicità di forme possibili in relazione ai bisogni formativi specifici degli allievi e del territorio, tanto da dover parlare più correttamente di «scuole popolari». In questa “categoria-ombrello”, come precisato da Chizzolini al convegno UNRRA di Tremezzo, potevano essere fatte rientrare la scuola postelementare

popolare triennale gratuita da istituirsi in ogni comune, le classi di recupero per analfabeti dai 9 ai 14 anni, le scuole serali con obbligo di frequenza per tutti i ragazzi che non avessero ancora conseguito la licenza elementare, i corsi di avviamento al lavoro in corrispondenza con le attitudini e le tendenze vocazionali dei giovani interessati e le reali possibilità d'impiego nel territorio, i corsi di rieducazione per fanciulli moralmente danneggiati dalla guerra, i corsi di economia domestica e di lavoro muliebre per le fanciulle con integrazione culturale, le scuole differenziate per i minorati psichici¹⁵.

I medesimi intenti ispirarono anche il “pacato” corsivo editoriale posto a premessa delle “storie di vita di scuola” premiate, attribuibile plausibilmente a Chizzolini per l'attenzione espressa nella messa a fuoco delle dimensioni teleologiche, antropologiche e metodologiche implicate:

«maestri e scolari, con un volto un po' diverso di quello che nelle scuole elementari dei fanciulli ha già ritrovato il suo “tipo” a volte troppo convenzionale, fanno di queste nuove scuole per analfabeti adulti, per semianalfabeti e per i licenziati del corso elementare un complesso originale, come in una composizione dei registi italiani del dopoguerra. Sono talvolta scuole funzionanti nei locali stessi delle fabbriche, perdendo così un poco il carattere standardizzato delle scuole che non sono che scuole e sembrano staccate dal resto del mondo e viventi di vita propria che talvolta non è la vita del resto dell'umanità. Qui gli scolari vanno dai quindici ai sessanta, e i maestri – come Alighiero Maurizi – ne possono avere diciannove (il più giovane degli scolari di Alighiero ha 24 anni). E sono scolari, naturalmente, che ormai hanno perduto la patina ugualitaria delle scolaresche sottoposte a uno stesso ritmo di educazione programmata e alla stessa disciplina di anno in anno e di classe in classe. S'affacciano con visi nuovi, nuovi per il lavoro inconsueto e ormai dimenticato di una scuola, questa comunità nostalgica, spesso, degli anni infantili. Portano le loro esperienze, la loro nuova cultura, la tecnica e il metodo che si riflette nel pensiero di operai»¹⁶.

I maestri sconosciuti che avevano redatto i resoconti premiati, giunti per un giorno alla ribalta nazionale di «Scuola Italiana Moderna», non solo richiamavano i volti e i gesti degli ingegnosi maestri del popolo protagonisti delle «critiche didattiche» redatte da Giuseppe Lombardo Radice tempo addietro, ma incarnavano anche gli ideali della «pedagogia autorivelativa» posta da Chizzolini al centro della formazione di una professionalità magistrale in grado di conoscere ciascun allievo in maniera personalizzata, di comprendere come l'esplorazione dei confini dell'anima delle persone non potesse essere esaurita nei momenti osservativi e dialogici e, infine, di ribadire il primato dell'azione accanto a quello della riflessione teorica in nome di una vera e propria pedagogia della *phronesis*¹⁷. La scelta di proporre una riflessione pedagogica dedicata alle scuole del popolo, attraverso la narrazione di buone prassi e di esperienze significative vissute in prima persona da chi aveva contribuito a “fare” queste scuole, era mossa da almeno due

tensioni di carattere etico e di carattere epistemologico. La prima era legata ad un'interpretazione della perfettibilità umana come condizione di possibilità dell'educazione; la seconda al fatto che ogni teoria e ogni pratica dell'educazione non potessero ridursi né ad una mera esposizione teoretica, né ad un'esposizione tecnica, poiché il loro fulcro vitale riposava nella razionalità pratica, in grado di rispondere alla perfettibilità umana come condizione di possibilità dell'educazione, rivelata nella sua integralità dal ricorso al dispositivo narrativo¹⁸.

Alcune narrazioni significative

Qui di seguito verranno riportati quattro stralci tratti da tre delle "storie di vita di scuola" premiate. Sono stati scelti i passi che, più di altri, seppero riflettere maggiormente la dimensione di «concretezza pedagogica» che ispirò Chizzolini l'anno dopo nel saggio / *maestri di scuola popolare*, come l'autenticità della relazione educativa fra il *magister* e i suoi *alumni* e la personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento promosse, quotidianamente, attraverso attività in grado di mettere al centro del progetto pedagogico l'educazione e la formazione della persona nella sua interezza, usufruendo del contributo disciplinare offerto dallo studio dell'alfabeto, della matematica, della geografia e della geometria¹⁹. Si trattò, senza mezzi termini, di una sfida diretta alla pedagogia nella sua capacità di confrontarsi con il problema del "tutto", dell'"integralità" e dell'"unità" inesauribili di ciascun soggetto dell'educazione e/o della formazione (inteso come genitivo soggetto), in un tempo storico e in uno spazio geografico determinati e determinanti²⁰. Questa sfida era stata vinta da alcuni maestri "di eccezione", impegnati nella scuola popolare gonelliana la quale, a dire di Chizzolini, rispetto alle precedenti esperienze di istruzione postelementare per il popolo offriva occasioni di «maggiore disciplina» e sviluppo di un «ardore per la cultura, anche la più estranea alla tecnica e alla riqualificazione». Dietro la loro opera egli intravedeva quella duplice direttrice, pedagogica e sociale, lungo la quale si sarebbe dovuto muovere il cammino della riforma della scuola avviato dai lavori della Commissione nazionale d'Inchiesta, che lo videro a fianco di Marco Agosti nel difendere la causa della scuola postelementare, pensata come scuola primaria superiore per la fascia d'età 11-14 anni, in cui la «cultura riflessa» avrebbe fatto da *pendant* alla «cultura del lavoro»²¹.

La prima "storia di vita di scuola" qui analizzata è quella redatta dal "maestrino" diciannovenne Alighiero Maurizi, impegnato nel Corso popolare di tipo C presso la Scuola Fabbrica d'Armi di Terni con allievi più grandi di lui – il più giovane aveva 24 anni e il più anziano 56 – che nella quotidiana attività d'aula mostravano cuori e intelletti rimasti

fanciulli, pronti a liberarsi da qualsiasi forma di condizionamento sociale, politico e ideologico, per intraprendere con il loro *magister* il moto ascensionale di un'autentica relazione educativa.

«Vorrei parlare di loro, ma non so trovare le espressioni adatte. Posso solo dire che molte volte mi hanno commosso per delle azioni che mi hanno rivelato l'immenso tesoro di amore che è chiuso nel cuore di ogni uomo, e che attende solo una mano sapiente che sappia dischiuderlo e trarlo alla luce. Io credo di esserci riuscito. Sì, perché se curo molto l'insegnamento delle varie materie, curo maggiormente e procuro di sviluppare l'umanità.

Tra gli operai, alcuni non volevano sentir parlare di Dio. In classe non vi era il Crocefisso. Un giorno, prima di iniziare una lezione, mi volsi intorno e dissi: "Bell'aula! Pulita, ordinata ma manca di qualche cosa...". Per la classe si era fatto silenzio, un silenzio profondo. Io tremavo, quasi, nell'attesa. Era il momento in cui si collaudava la fecondità, o meno, dell'insegnamento. Ed ecco, un operaio si alza e mormora: "Manca il Crocefisso!". Sì, manca il Crocefisso e i miei cari scolari l'hanno costruito; un po' rozzo, forse: ma bello per noi.

Ecco come sono i miei alunni! Li ho visti piangere all'ascoltare la lettura dell'episodio del Conte Ugolino; li ho visti pensosi quando leggevamo *Giù dai cipressi, per la verde via, alta, solenne, vestita di nero, parvemi riveder nonna Lucia...* li ho visti pensosi ed assorti alla lettura di *Giovanni Episcopo* che mi avevano tanto richiesta. Ho inteso tutte le corde del loro animo vibrare, prima stentatamente, poi con spontaneità alle mie riflessioni, che ora sono le "loro" riflessioni. Abbiamo anche parlato di filosofia. Quanta ne posseggono! Le mie quattro idee desunte dai libri sono nulla dinanzi al profondo possesso che taluni istintivamente hanno anche dei principi più alti»²².

La scuola popolare descritta dal giovane Maurizi aveva assunto grazie alla sua guida amorevole le fattezze di una «scuola dell'osservare, del riflettere, dell'esprimersi, del far vedere, del muovere all'esercizio, della ricerca» o, come avrebbe avuto modo Chizzolini di affermare, una «scuola di vivente e vissuta pedagogia»²³.

Una seconda "storia di vita di scuola" popolare, dalla quale trapelavano altrettanti spunti di riflessione sulle potenzialità di tale istituzione, era quella narrata dalla maestra Itala Vittoria Stefini, impegnata presso la scuola popolare di Opreno (frazione collinare di Caprino Bergamasco). Ella poté toccare con mano, come numerosi altri suoi colleghi, l'importanza di conoscere e valorizzare la psicologia dei giovani e degli adulti, completamente differente rispetto a quella dei bambini, e di cogliere il valore aggiunto del patrimonio di esperienze, spesso cariche di sofferenza e di sacrificio, di cui erano portatori gli allievi "adulti", nella consapevolezza del loro valore formativo intrinseco, tale da vincere le resistenze dovute al pudore della loro condizione esistenziale per trasformare anche il lavoro manuale più gravoso in una forma di *opus*, cioè in una piena espressione del *lógos* umano²⁴.

«L'anno scorso ho tenuto gratuitamente un corso serale di scuola popolare, nella frazione dove insegno attualmente.

I frequentanti erano diciassette.

Angelo era il più assiduo alle lezioni, che tenevo dalle 20,30 alle 22,30.

Lavorava a Lecco, il treno lo portava ogni sera alla stazione di Cisano alle 20.

Doveva poi camminare per un'ora per raggiungere Opreno.

Entrava in classe quando la lezione era già cominciata e gli si leggeva negli occhi il timore di giungere troppo in ritardo.

I compagni mi pregavano sempre di non fare nuove spiegazioni prima ch'egli arrivasse. Questo spirito di cameratesco altruismo mi commuoveva. Egli era l'anima della scuola, pieno di buone iniziative, sempre pronto ad accogliere con entusiasmo la voce dell'insegnante. Dopo otto ore di saldatura alla fiamma ossidrica, sentiva gli occhi stanchi e molte volte non li poteva usare, eppure non rinunciava alla scuola. Era esempio di resistenza al male fisico per il miglioramento dello spirito.

Per la domenica mi chiedeva libri della biblioteca e molte volte li leggeva ai compagni, che teneva così vicino a lui, lontani dalle osterie. Quest'anno frequenta il corso biennale della scuola d'avviamento professionale E.L.I.P. a Lecco, ogni sera.

Ha rinunciato alle sigarette, agli sports, ai divertimenti per poter far fronte alle molte spese che questo corso richiede.

Ha compreso l'importanza dell'istruzione e con la sua buona volontà dimostra che ci si può mettere a cimento coi libri anche dopo che la guerra ha fatto cadere molti capelli e quando il pizzo al mento indica un'età matura»²⁵.

La scuola popolare della signorina Stefini era una scuola che, in quanto scuola «della» e «per la persona», non lasciava per strada nessuno, anche chi oltre ad essere privo di mezzi economici viveva una condizione di disabilità, come mostrato dal caso di una giovane allieva sordomuta che trovò, con decenni di anticipo rispetto alla normativa italiana, un'occasione di integrazione in una classe di normodotati. Come spiegato dalla maestra, questo era stato possibile perché la scuola popolare era una scuola più «libera» – in termini di libertà di azione didattica dell'insegnante – nel rispondere ai bisogni formativi di una scolaresca eterogenea, anche se più «impegnativa» sul piano della responsabilità dell'azione magistrale. Ecco che cosa scrisse a proposito di Olga:

«un'altra figura che merita segnalazione è la sordo-muta *Olga*, d'anni sedici. È venuta alla scuola con l'entusiasmo dei bimbi di prima classe, desiderosa di apprendere a leggere e a far di conto.

Ha dimostrato vivissimo amore allo studio, riuscendo a far dettature corrette e a risolvere facili problemi. Si sforzava e rinforzava nella esatta pronuncia delle parole e, con sua e mia grande soddisfazione, ora riesce a farsi capire nei suoi discorsi.

Ciò che mi fa tanto piacere è il vederla venire alla porta della scuola, ogni mattina, ad accompagnare il fratellino, pure semi sordo-muto. Me lo raccomanda con parole affettuose e piene di comprensione per la mia opera educativa. Ella desidera che il fratellino migliori e mi dice che lo aiuta sempre nei compiti e nella buona pronuncia delle parole.

Cara Olga, quando lascio la frazione per una lunga assenza, la vedo piangere»²⁶.

Le scuole popolari, per la loro maggiore flessibilità in termini di orario e di programmazione, rispondevano all'esigenza intrinseca al problema dell'educazione degli adulti di adottare una «didattica individualizzata» che, in nome dei criteri di concretezza, essenzialità, gerarchia, unità e sulla scorta dei grandi esempi del passato come Giuseppe Calasanzio e Giovanni Bosco, le sapeva trasformare in «scuole articolate e polivalenti», in grado di valorizzare al massimo l'impegno personale di ciascuno e la collaborazione fraterna fra pari. Se il loro denominatore comune era rappresentato dal programma ministeriale, il numeratore era stabilito dalla responsabilità personale del maestro, tenuto conto delle potenzialità e delle esigenze di ogni singola persona in quello specifico momento. Si trattò di una novità assoluta nel campo dell'educazione degli adolescenti e degli adulti, tale da costituire non solo un problema pedagogico-didattico – come lo avrebbero definito le fonti ministeriali²⁷ – ma anche epistemologico, dovuto ad un necessario ripensamento del rapporto esistente fra istruzione, formazione ed educazione.

Fu dal Sud, nello specifico dalla maestra Raimonda Corcu, che giunse la storia della scuola popolare S. Giuseppe di Sassari e di una sua studentessa “di eccezione”: si trattava di una vedova tornata sui banchi di scuola per garantirsi, in un futuro prossimo, uno stipendio dignitoso per mantenere quattro figli, di età compresa fra 1 e 12 anni. La maestra seppe far entrare nella scuola e, in particolare, nella vita travagliata di questa donna la poesia e la scienza, il sapere e il dovere, la storia e l'attualità, il passato e il futuro, la terra e il cielo, vissuti non soltanto nelle ore d'aula, ma anche nell'ambiente domestico, in cui la signora era coadiuvata nello studio dalla figlia più grande, in uno speciale rapporto di *peer tutoring*:

«Passo di banco in banco, chinandomi su ogni quaderno per osservare, correggere, incoraggiare. Le alunne, tutte analfabete, sono di età inferiore ai diciotto anni, eccetto una che ne ha quarantadue. La sua volontà e la sua costanza sono però superiori a quelle delle altre, benché le difficoltà siano maggiori. A volte lo scoraggiamento la fa vacillare, ma tosto ella lo supera. Quando mi avvicino a lei, col suo sorriso triste e buono, mi domanda: “Crede che io possa riuscire?” e, quasi cercando conforto, continua: “Come mi pento adesso di non esser voluta andare a scuola da bambina! Ma se fosse ancor vivo mio marito non avrei bisogno di fare questo sacrificio!”.

Alle parole di incoraggiamento che io le rivolgo, ella riprende fiduciosa a scrivere, fintanto che qualche nuovo errore non la rigetta nello scoraggiamento.

Un giorno, durante una amichevole conversazione, la donna mi confida le pene della sua vita.

Lei viveva serena nella sua casa, non curandosi d'altro che del benessere dei suoi familiari. Ma la morte le portò via troppo presto il marito, agente di custodia, lasciandola con quattro bambini, di cui la maggiore di dodici anni e il più piccino di un anno.

Il marito non aveva potuto maturare il minimo degli anni di servizio necessari per la pensione, perciò per sfamare i bambini la mamma si trovò nella necessità di ricercar lavoro extra-familiare. Riuscì a farsi assumere come donna d'aiuto in cucina nell'Ospedale Psichiatrico...

Frattanto la donna viene a sapere che fra qualche mese si renderà vacante il posto di guardaroba nello stesso Ospedale: ma per potervi aspirare occorre almeno saper leggere e scrivere e far di conto. Il pensiero dei suoi bimbi, che da lei attendono tutto, le infonde coraggio e fiducia in se stessa. Per loro amore diventa scolara, e dopo le estenuanti fatiche della giornata, la scuola popolare la vede fra i suoi banchi in una alterna vicenda di scoraggiamento e di riprese.

A volte, dal suo quaderno rilevo che, con esercizi fatti in casa, ha preceduto la mia spiegazione di qualche nuova lezione. La prima volta gliene chiesi ragione e mi rispose che tutte le sere, dopo cena, la figlia maggiore le fa fare esercizi scritti e di lettura perché nonostante l'età, non rimanga indietro alle altre alunne. Per reciproco amore ogni giorno si scambiano le parti: la mamma diventa scolara, accetta come guida la figlia, e per merito di entrambe il progresso è costante»²⁸.

L'esperienza della mamma sui banchi della scuola di Raimonda Corcu mostrava la serenità domestica con cui questa studentessa "adulta" fece i conti con il nervo scoperto della natura asimmetrica della relazione educativa, che per poter sussistere implicava la presenza di un *magis* (nel significato di mastro, di *magister*) e di un *minus* (nel significato di allievo), ambedue reciprocamente coinvolti in un moto ascensionale senza il quale tale relazione sarebbe divenuta espressione di abuso, sopraffazione, autoritarismo. Solo il vortice ascensionale dell'*agoghé*, esperito dalle due protagoniste di questa "singolare" relazione di insegnamento-apprendimento, fu in grado di superare il *gap* esistente fra *magis* e *minus* – reso ancora più complesso dal rapporto di figliolanza-genitorialità che le legava – in quanto capace di muoversi armoniosamente dall'"essere" (cioè dall'empirico) al "dover essere" (cioè al meta-empirico), in nome dei principi di autonomia, libertà e responsabilità della persona umana.

I pilastri di una pedagogia delle scuole popolari

Le "storie di vita di scuola", qui richiamate, consentono di identificare alcuni dei principi fondanti la pedagogia delle scuole popolari formulata da Chizzolini.

Il primo coincide con una concezione del maestro come *magister*, che nella sua accezione altomedievale indicava il «capo-laboratorio»²⁹: Vittorino la riprese per valorizzare il ruolo di *artifex* svolto dall'insegnante nelle scuole popolari, pensate come botteghe-laboratorio in cui promuovere uno stretto legame fra la cultura riflessa presentata agli allievi e il giacimento di cultura vissuta soggiacente le loro esperienze di lavoro manuale, anche le più umili. Nello svolgimento del suo mestiere, il *magister* delle scuole popolari era un «uomo di cultura»³⁰ portatore di un sapere capace di rendere conto delle proprie ragioni e con una chiara finalità pratica, data la sua capacità di comprendere in sé anche il lavoro manuale, considerato nel suo valore formativo di attività spirituale, autonoma e fonte di forza morale nell'uomo. Chizzolini aveva in mente, nello specifico, il *magister ut minister naturae* di Tommaso d'Aquino, ma anche il *magister* amorevole consacrato nell'umanesimo cristiano di Vittorino da Feltre, entrambi incaricati della formazione intellettuale, morale e religiosa dei loro allievi attraverso un comportamento esemplare che, ispirato al principio della *discretio*, li avrebbe indirizzati alla conoscenza e alla pratica dei valori cristiani³¹. Inoltre, aveva di fronte a sé l'*exemplum* del maestro Marco Agosti, che insieme a lui da tempo animava gli interventi e le rubriche della rivista magistrale «Scuola Italiana Moderna» diretta da monsignor Angelo Zammarchi e che aveva sperimentato, in una scuola elementare di Brescia, una forma di scuola attiva secondo l'ordine cristiano, meglio nota come *Sistema dei Reggenti*³². Il *magister*, così configurato, custodiva in sé il pieno compimento della cosiddetta «maturità magistrale», espressione con la quale Chizzolini avrebbe intitolato il suo ultimo libro pubblicato con Agosti nel 1959 per la formazione dei maestri, pensato come «breviario di pedagogia»³³ a disposizione di ogni insegnante interessato a perfezionare la propria *cum-scientia* magistrale³⁴. Nel caso specifico del *magister* impegnato nelle scuole popolari, incarnare nella propria persona il concetto di maturità magistrale comportava l'attivazione, in se stesso ma – soprattutto – negli allievi, di quell'indispensabile processo di autoeducazione, che solo avrebbe potuto garantire il superamento della contingenza di un intervento educativo emergenziale volto a risolvere il problema pluridecennale dell'analfabetismo culturale e spirituale di gran parte della popolazione italiana, a favore di un intervento sistematico di educazione popolare come educazione integrale di ogni persona umana.

Il secondo pilastro della prospettiva chizzoliniana fu l'idea di scuola popolare come «scuola della centralità dell'amore», secondo un'espressione da lui introdotta nel luglio del 1948 in chiusura del primo convegno per maestri sperimentatori tenutosi nella località alpina di Pietralba, per indicare la piena realizzazione della cosiddetta «scuola integrale»³⁵. Quest'ultima aveva avuto come piano di sviluppo la progressiva attuazione del *Sistema dei reggenti* di Marco Agosti e come motore propulsivo la pratica del «tirocinio di vita e di

azione», secondo l'interpretazione operata da Giovanni Modugno della *Lebenskunde* (= scienza della vita) formulata tempo addietro dal filosofo e pedagogista tedesco Friedrich Wilhelm Foerster³⁶. Nella definizione di «scuola della centralità dell'amore» si intravedevano, più che in altri pilastri, i riflessi della «teologia della pedagogia» e della «pedagogia della teologia» di Chizzolini, entrambe fondate sulla fede in Dio e nell'uomo, su tre principi metodologicamente direttivi (la gerarchia, l'unità e l'essenzialità), su un'antropologia pedagogica attenta ad un'ontologia integrale di corpo, cuore e spirito, sull'esercizio della libertà e della volontà «buona» (da persona «per bene») e, infine, sulla convinzione che l'educazione fosse un «poema d'amore», ove l'amore andava inteso nel significato di *amore ab aeterno*, senza alcuna concessione all'ingenuità o ad una spontaneistica «pedagogia di zucchero»³⁷. Non va dimenticato, del resto, che l'amore che animò la riflessione pedagogica di Chizzolini si alimentò costantemente, fin dalla sua vocazione magistrale³⁸, a quello di Gesù maestro e, in quanto tale, seppe distinguersi per i caratteri di autorialità, generatività creativa, donatività e relazionalità. Lo stesso doveva accadere ai *magistri* delle scuole popolari, affinché potessero diventare uno dei primi veicoli di realizzazione di quel principio di uguaglianza sostanziale, e non solo formale, che il contributo cattolico alla stesura della Costituzione italiana recò strenuamente con sé.

Il terzo pilastro della pedagogia delle scuole popolari formulata da Chizzolini coincideva con una visione della cultura ispirata ad un paradigma compositivo, anziché separativo, simile a quello soggiacente il concetto di «cultura generale specifica» elaborato da Sergej Hessen – autore “caro” alla pedagogia italiana del secondo dopoguerra³⁹ – ma che traeva la sua linfa vitale da quell'«umanesimo popolare» inteso come organica concezione della vita «aperta, con speciale sollecitudine, alle moltitudini doloranti nel più duro lavoro», di cui aveva scritto Mario Casotti fin dal 1924, in aperta polemica antigentiliana⁴⁰, poco prima che Chizzolini avviasse i suoi studi universitari presso l'Istituto Superiore di Magistero “Maria Immacolata” dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Chizzolini avrebbe costruito un felice connubio fra tale prospettiva, che aveva fra le sue ispirazioni culturali la *paideia* monastica medievale, e quella della «cultura popolare»⁴¹ di Giuseppe Lombardo Radice, per renderla ancora più rispondente ai bisogni contingenti della gioventù del dopoguerra che bussava alle porte delle scuole popolari. Ne è testimonianza un passo centrale del suo saggio sul maestro delle scuole popolari pubblicato nel *Manuale di educazione popolare*:

«partiamo dal loro mondo, da qualche motivo della loro esperienza ed avviamo un discorso sulle cose semplici e buone, sulle realtà sacre della vita, che hanno nome casa, figli, fratelli, pane, lavoro,

fraternità, amor di Dio, discorso che, anche senza molte parole, continuerà sempre, in tutte le lezioni, come una trama luminosamente unitiva di ogni punto del programma»⁴².

Questa operazione culturale fu resa possibile dalla sua assidua frequentazione dei «meridiani stranieri» della pedagogia⁴³ attraverso alcuni “viaggi pedagogici” all'estero, soprattutto in Svizzera, avviati dal settembre 1933 per poter incontrare i principali protagonisti dell'attivismo pedagogico europeo e visitarne le scuole, al fine di arricchire la proposta culturale di «Scuola Italiana Moderna» e, più in generale, dell'appena costituito Gruppo pedagogico⁴⁴. Tali viaggi proseguirono, periodicamente, fino al 1949, ora nella formula del soggiorno all'estero con alcuni dei collaboratori più promettenti, ora sotto forma di corsi di formazione rivolti a maestri locali, come nel caso del viaggio in Canton Ticino effettuato nell'estate 1937 con Marco Agosti su invito del Dipartimento della Pubblica Istruzione, dal quale emerse un proficuo confronto sul piano della cultura magistrale⁴⁵. Dell'*entourage* ticinese conosciuto da Chizzolini faceva parte anche Ernesto Pelloni, fra i maggiori corrispondenti di Giuseppe Lombardo Radice nelle vesti di direttore della rivista «L'Educatore della Svizzera Italiana», uno dei principali veicoli di divulgazione del concetto di «scuola dell'azione», come veniva definita in Canton Ticino la scuola attiva in grado di sfatare la “maledizione” di un'istruzione senza lavoro e di un lavoro senza istruzione. In un trafiletto comparso nella rivista nel 1938, si legge che:

«come già scrisse e praticò il Pestalozzi: l'azione e il pensiero, il pensiero e l'azione devono confondersi come la sorgente e il ruscello. Maestri e scolari devono operare manualmente come esseri pensanti e pensare come esseri operosi. Mucidiali il divorzio fra scuola e vivere, fra scuola e lavoro. Le scuole astratte non formano uomini e donne d'azione, ma spostati e inetti»⁴⁶.

La possibilità di conoscere e approfondire l'attività magistrale svolta nelle scuole del popolo ticinesi da diversi maestri, fra i quali la più nota fu Maria Boschetti Alberti – oggetto di affettuosa stima e amicizia da parte di Chizzolini e Agosti, ma ancor prima di Lombardo Radice –, divenne per il pedagogista bresciano l'ambito privilegiato per formulare una riflessione pedagogica attorno al pericolo di avviare scuole popolari «a gamba zoppa», ovvero incapaci di offrire un'istruzione congiunta al vivere, l'unica strada percorribile per promuovere nei loro allievi, giovani o meno giovani, quella indispensabile ricerca delle ragioni del proprio pensare e del proprio fare, senza la quale non avrebbero imparato ad agire in maniera sempre più libera e responsabile nel realizzare il proprio progetto di vita. L'educazione della mano, attraverso l'esercizio del lavoro manuale, costituiva in tale prospettiva uno dei migliori percorsi per consentire a ciascuna persona in formazione di ricapitolare in sé l'intera opera umana, cioè di ripercorrere attraverso la

propria irripetibile *experientia* l'ontogenesi e la genealogia dell'educazione umana. Non si trattava di un richiamo ad un attivismo fine a se stesso, nella versione del "robinsonismo" spontaneistico o del vitalismo che aveva animato una certa educazione fascista antigentiliana, bensì di un'idea di azione educativa come «basilare svolgimento dello spirito», in grado di ispirare una scuola in cui ciascuno fosse messo nelle condizioni di conquistare il proprio sapere in una «comunità di vita e di lavoro», senza rimanere manovrato dalle dande della passività dell'ascoltare e del ripetere dell'*école assise*, in cui l'osservare era ingannevolmente sganciato dal vivere e dall'operare. Questi caratteri della pedagogia ticinese, fondata su una «cultura volta alla scuola per attingere nella didattica la massima concretezza, conferendo all'insegnamento la fresca varietà delle percezioni e la lucida e sicura unità di pensiero»⁴⁷, suggerirono a Chizzolini – come già era accaduto anni prima a Giuseppe Lombardo Radice – una loro rilettura in grado di ispirare anche in Italia una pedagogia delle scuole del popolo e per il popolo, "serenamente" concreta e culturalmente qualificata.

Egli giunse, in questo modo, a riproporre in età contemporanea l'ideale classico della *scholé*, nel suo significato di stato interiore di *otium/lusus* in cui trovavano spazio lo *studium* sistematico da uomo libero, lo stupore dell'*admiratio* tomista, l'esperienza del sostare per concentrarsi, la circolarità fra insegnamento e apprendimento, l'esercizio della libertà e della responsabilità, oltre che la promozione di un'autentica relazionalità in vista della formazione integrale della persona umana⁴⁸. Ciò gli fu possibile in ragione del fatto che, già ai tempi dei suoi studi presso l'Istituto Superiore di Magistero "Maria Immacolata", aveva potuto ascoltare le lezioni di Mario Casotti e, una volta divenuto membro della redazione della rivista «Scuola Italiana Moderna» e fra i padri fondatori del centro studi *Paedagogium*, aveva potuto confrontarsi con la valorizzazione pedagogica dell'*experientia*, che la guida scientifica di Casotti seppe effettuare nel coltivare gli arboscelli di un rinnovato realismo pedagogico cristiano.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

¹ V. Chizzolini, *I maestri di scuola popolare*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Manuale di educazione popolare. Guida per l'insegnante della scuola popolare e delle scuole speciali per adulti*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1950, p. 171.

² Non si può affrontare il tema dell'educazione popolare in Vittorino Chizzolini senza pensare all'impegno pluridecennale nell'ambito della scuola elementare come scuola del popolo condotto dalla rivista magistrale «Scuola Italiana Moderna», di cui fu uno dei principali animatori. Nello specifico, si rimanda a: R. Sani, «*Scuola Italiana Moderna*» e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra, 1945-1962, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 265-311; L. Caimi, *L'ideale del maestro nella riflessione e nelle iniziative di Vittorino Chizzolini*, in *ibi*, pp. 413-447.

³ F. De Giorgi, *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 14-15.

⁴ «Al contrario Chizzolini (Agosti) vedeva il popolo analfabeta, per il quale la scuola era un lusso che non poteva permettersi, e una istituzione di cui conosceva l'abbraccio ostile. Affinché questo secondo popolo si integrasse all'altro occorreva che se ne facesse carico chi era in grado di farlo: perché, almeno in parte, ci era riuscito. Non i 'professori', che – in una scuola ancora 'media', ovvero 'in vista del proseguimento' – aspettavano fra i banchi per discriminare chi fosse 'adatto a studiare', – ovvero ad andare oltre – bensì i 'maestri', che in qualche modo avevano reso l'italiano domestico agli italiani (cfr. E. Damiano, *Introduzione*, in E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019, p. 15).

⁵ G. Bertagna, *Vittorino Chizzolini «pedagogista». Per una critica teologica della ragione pedagogica*, in Fondazione Giuseppe Tovini (a cura di), *Vittorino Chizzolini educatore: un bresciano protagonista dello sviluppo della scuola italiana*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 28-29.

⁶ Per un quadro statistico complessivo del fenomeno, si rimanda a: Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Ed. Ist. Poligrafico dello Stato, Roma 1953, pp. 266-267, 272-275; Aa.Vv., *L'educazione popolare: dieci anni di attività*, con introduzione di G. Calò, Cappelli, Bologna 1958, pp. 127-147. Utile la rilettura offerta da: R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp. 43-62.

⁷ Aa.Vv., *L'educazione popolare: dieci anni di attività*, cit., pp. 53-66.

⁸ R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra (1944-1958)*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 29-30.

⁹ Sulla formazione dell'«educatore del popolo», si veda l'interpretazione di: M. Taccolini, *Vittorino Chizzolini. Le opere e i giorni*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 75-77.

¹⁰ V. Chizzolini, *Scuole per i giovani lavoratori*, in AA.VV., *Atti del convegno per studi di assistenza sociale*, Tremezzo, 16 settembre-6 ottobre 1946, Marzorati, Milano 1947, pp. 463-470. Sull'azione svolta dall'UNRRA nella nostra Penisola, si rimanda ai recenti: B. Shepard, *Becoming Planning Minded. The Theory and Practice of Relief 1940-1945*, «Journal of Contemporary History», XLIII, 3 (2008), pp. 405-419; S. Salvatici, «Not enough food to feed the people». *L'UNRRA in Italia (1944-1945)*, «Contemporanea», XIV, 1 (2011), pp. 83-99.

¹¹ V. Chizzolini, *Scuole e corsi per l'istruzione degli adulti: finalità, organizzazione, fisionomia, tipi*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione popolare in Italia. Atti del Primo Congresso Nazionale dell'Educazione Popolare*, 2-5 maggio 1948, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1948, pp. 59-61.

¹² Id., *Scuola popolare*, «Il maestro», II, 11 (1948), p. 7.

¹³ Id., *I maestri di scuola popolare*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Manuale di educazione popolare. Guida per l'insegnante della scuola popolare e delle scuole speciali per adulti*, cit., pp. 171-175.

¹⁴ Le «memorie scolastiche» sono tornate recentemente alla ribalta come oggetto di analisi storica e di veicolazione pubblica di un'esperienza e di una cultura di scuola, come si può appurare in: J. Meda, A. Viñao, *School Memory: Historiographical Balance and Heuristics Perspectives*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer, Switzerland 2017, pp. 1-9. Per la loro natura non autoreferenziale, ma concepita fin dall'inizio per una fruizione pubblica, le "storie di vita di scuola" raccolte nel concorso *Scoperta d'anime alla scuola popolare* non possono essere descritte ricorrendo alla categoria di *egodocuments* coniata nel 1958 dallo storico olandese Jacques Presser e ripresa decenni dopo da: A. Viñao, *Teachers' Egodocuments as a Source of Classroom History. The case of Autobiographies, Memoirs and Diaries*, in S. Braster, I. Grosvenor, M. del Mar del Pozo Andrés (eds.), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Peter Lang, Brussels 2011, pp. 141-157.

¹⁵ V. Chizzolini, *Scuole per i giovani lavoratori*, in AA.VV., *Atti del convegno per studi di assistenza sociale*, cit., p. 466.

¹⁶ [V. Chizzolini], *Scoperta d'anime alla scuola popolare*, «Scuola Italiana Moderna», LVIII, 13 (1949), p. 235.

¹⁷ G. Bertagna, *Vittorino Chizzolini «pedagogista». Per una critica teologica della ragione pedagogica*, in Fondazione Giuseppe Tovini (a cura di), *Vittorino Chizzolini educatore: un bresciano protagonista dello sviluppo della scuola italiana*, cit., pp. 58-64.

- ¹⁸ Il significato di tensione etica e di tensione epistemologica è stato ripreso, liberamente, dalle riflessioni sviluppate attorno all'*Émile* di Jean Jacques Rousseau in: G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in Id. (a cura di), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 25-26.
- ¹⁹ V. Chizzolini, *I maestri di scuola popolare*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Manuale di educazione popolare. Guida per l'insegnante della scuola popolare e delle scuole speciali per adulti*, cit., p. 171.
- ²⁰ G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o della formazione»*. Per un paradigma epistemologico, in Id. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, p. 31.
- ²¹ Molto utile il quadro d'insieme ricostruito recentemente in: B. Orizio, *Sotto lo stesso tetto. La scuola per gli 11/14 anni tra «Scuola Italiana Moderna» e «Scuola e Didattica»*, in E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, cit., pp. 119-223.
- ²² A. Maurizi, *Scoperta d'anime alla scuola popolare*, «Scuola Italiana Moderna», cit., p. 235.
- ²³ V. Chizzolini, *I maestri di scuola popolare*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Manuale di educazione popolare. Guida per l'insegnante della scuola popolare e delle scuole speciali per adulti*, cit., p. 175.
- ²⁴ Sull'idea di lavoro come *opus*, si veda: G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 49-63.
- ²⁵ I.V. Stefani, *Scoperta d'anime alla scuola popolare*, «Scuola Italiana Moderna», cit., p. 236.
- ²⁶ *Ibi*, pp. 236-237.
- ²⁷ Aa.Vv., *L'educazione popolare: dieci anni di attività*, cit., pp. 43-49.
- ²⁸ R. Corcu, *Scoperta d'anime alla scuola popolare*, «Scuola Italiana Moderna», cit., p. 237.
- ²⁹ J. Le Goff, *Gli intellettuali nel Medioevo* [1957], tr.it., Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1988, p. 133.
- ³⁰ J. Verger, *Gli uomini di cultura nel Medioevo* [1997], tr.it., Il Mulino, Bologna 1999, p. 47.
- ³¹ P. Rosso, *La scuola nel Medioevo. Secoli VI-XV*, Carocci, Roma 2018, p. 91.
- ³² L'esperienza del *Sistema dei Reggenti* fu resa nota al pubblico attraverso la pubblicazione di alcuni rendiconti firmati da Agosti con lo pseudonimo di *Magister*, usciti sulle pagine del «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna» dal 1933 al 1938. Essi furono successivamente ripubblicati in un unico volume, dal titolo: *Verso la scuola integrale. (Il sistema italiano dei reggenti)*, Brescia, La Scuola, s.d. [1950], con diverse edizioni successive (1953, firmata come *Magister*; 1961, 1966, 1970, firmate come Marco Agosti). Per una sua recente rilettura, si rimanda al mio: *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 45-89.
- ³³ Il volume *Maturità magistrale* venne pubblicato nel 1959 da Agosti e Chizzolini nell'ambito di "Scuola fraterna", una collana editoriale avviata dall'Editrice La Scuola nel 1946 per la formazione dei candidati ai concorsi magistrali e l'aggiornamento dei maestri in servizio. Frutto di due anni di lavoro, come attestato da una lettera inviata da Agosti a Chizzolini nell'estate 1957 in cui lo definì «breviario di pedagogia», esso costituì l'apogeo del sodalizio fra i due amici nell'impegno comune a favore della preparazione di *magistri* per la scuola elementare in quanto scuola del popolo.
- ³⁴ La promozione di una «coscienza del maestro» fu al centro del pensiero di Mario Casotti, maestro di Vittorino Chizzolini e *pivot* scientifico del Gruppo pedagogico bresciano, fin dai suoi primi anni di magistero in Università Cattolica, come si può rilevare dal seguente passo: «non c'è mai un momento che possa dirsi maestro bell'e fatto e compiuto, poiché – se è vero maestro, degno di tal nome – egli non finisce mai di progredire, e di sentire le proprie deficienze, e di lavorare e farsi maestro sempre più e sempre meglio» (cfr. M. Casotti, *Maestro e scolaro: saggio di filosofia dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 1930, p. 219).
- ³⁵ «Al mattino, dopo la Comunione, nel silenzio del tempio, una voce si leva a scandire queste parole che compendiano il più alto proposito del convegno: *Signore, benedici il nostro proposito di contribuire ad attuare nel pensiero, nell'azione educativa, nella scuola la centralità dell'Amore. Gesù Maestro, venga il Tuo Regno*» (cfr. v.c., *Pietralba*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», X, 1 (1948), p. 110).
- ³⁶ L'espressione «tirocinio di vita e di azione» venne utilizzata per la prima volta da Agosti, sulla scorta di quanto suggerito da Modugno, nella prima «critica didattica» pubblicata sul *Sistema dei Reggenti: Magister, Una scuola I. Ritmo della giornata scolastica*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 1 (1933), p. 18. Per una sua più ampia trattazione nella prospettiva foersteriana, si rimanda a: G. Modugno, *Azione e scienza della vita nella scuola elementare* [1948], La Scuola, Brescia 1951², pp. 18-24.
- ³⁷ G. Bertagna, *Vittorino Chizzolini «pedagogista»*. Per una critica teologica della ragione pedagogica, in Fondazione Giuseppe Tovini (a cura di), *Vittorino Chizzolini educatore: un bresciano protagonista dello sviluppo della scuola italiana*, cit., pp. 36-58.
- ³⁸ L. Caimi, *Vittorino Chizzolini: spiritualità e vocazione educativa*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», XIV, 14 (2007), pp. 271-272, soprattutto nel punto in cui richiama uno stralcio della lettera inviata da Chizzolini a padre Gemelli nel 1925 per chiedere l'iscrizione all'Istituto Superiore di Magistero "Maria Immacolata", fino a quel momento aperto solo alla frequenza femminile: «diventare maestro e darmi tutto all'educazione dei piccoli è sempre stato il mio supremo ideale».
- ³⁹ E. Damiano, *Per la scuola unica. Pedagogia della scuola e riformismo scolastico nel secondo dopoguerra*, in E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, cit., pp. 224-248.
- ⁴⁰ M. Casotti, *L'anima della pedagogia*, «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», XVI, 5-6 (1924), pp. 404-407.
- ⁴¹ «Se guardiamo, più specialmente, alle scuole del popolo, ci apparirà giustificato il paradosso del Prezzolini che ha irritato molta brava gente: "La cultura popolare esisteva quanto non se ne parlava, ed ha cominciato a finire quando se ne è parlato". Ossia,

mentre il popolo, quasi abbandonato a sé stesso, era costretto a farsi da sé una cultura, vera e propria, perché spontanea, perché originale, perché autoctona, ora il popolo imboccato o imbeccato, la riceve già fatta, come cosa non sua, la subisce, non spontanea, nata in altro clima o in altro terreno. Quella di prima era una cultura popolare (del popolo), quella di oggi è una cultura polarizzata (data al popolo). La prima era una pianta rozza che si poteva ingentilire, la seconda è una pianta da giardino che si imbarbarisce. La prima era una ascesa, la seconda una discesa. La cultura del popolo era una volta nelle sue leggende, fiabe, proverbi, pregiudizi, tradizioni, consuetudini e nella religione. Questa cultura, inferiore ma naturale, era organizzata intorno al centro delle preoccupazioni popolari: la povertà e il lavoro. Le sue leggende gli parlavano dei suoi costumi, i suoi proverbi erano la guida nella vita, la religione era una filosofia grossolana e semplice che gli dava risposta alle principali domande alle quali l'uomo, povero o ricco, cercherà sempre di dare risposta. La cultura del popolo oggi non nasce più in lui. È la cultura della classe superiore... che viene donata, che discende nel popolo. La cultura... composta di tabloidi, "scienza per tutti", di pillole e di compresse "manuali e riassunti". Non ha radici naturali nel popolo» (cfr. G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Francesco Battiato Editore, Catania 1915, pp. 75-76).

⁴² V. Chizzolini, *I maestri di scuola popolare*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Manuale di educazione popolare. Guida per l'insegnante della scuola popolare e delle scuole speciali per adulti*, cit., p. 172.

⁴³ v.c., *Pietralba*, «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 110.

⁴⁴ L. Caimi, *Vittorino Chizzolini: spiritualità e vocazione educativa*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», cit., pp. 278-279.

⁴⁵ Un resoconto dell'esperienza venne successivamente pubblicato in: M. Agosti, V. Chizzolini, *Colloqui con i maestri ticinesi*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLVII, suppl. al n. 14 (1938), pp. 27-29.

⁴⁶ [s.a.], *Due maledizioni. L'istruzione senza lavoro e il lavoro senza istruzione*, «L'Educatore della Svizzera italiana», LXXX, 1 (1938), p. 4.

⁴⁷ *Ibi*, pp. 5-6.

⁴⁸ Sulle implicazioni pedagogiche contemporanee della categoria classica della *scholé*, si richiama: G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna, S. Ulivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, pp. 46-74.

La corresponsabilità educativa scuola-famiglia-società e la prospettiva montessoriana: per un ritorno all'autenticità del fatto educativo

The school-family-society educational co-responsibility and the Montessori perspective: a return to the authenticity of the educational fact

MARTINA ALBANESE, GIUSEPPA CAPPUCCIO¹

The paper focuses on the connection between the Montessori principles related to child education and the school-family educational co-responsibility for the common construction of meaning. This combination can represent a keystone of school architecture for the authenticity of the educational fact. A practical-operational tool is the school-family educational pact. A survey has shown the correlation and the practical implications of the two aspects according to teachers and parents.

KEYWORDS: *EDUCATIONAL CO-RESPONSIBILITY, EDUCATIONAL CO-RESPONSIBILITY AGREEMENT, MONTESSORI METHOD, SCHOOL, FAMILY.*

Introduzione

La crisi della società contemporanea che investe i suoi diversi ed intriseci livelli (etico-valoriale-economico-lavorativo-pedagogico) invita a riflettere su nuovi modi per ripensare e rinnovare se stessa. Ferrante e Sartori² sottolineano che i formatori hanno il dovere, l'obbligo e il compito gravoso di educare i cittadini di domani che hanno sulle spalle il fardello del rinnovamento, ma al contempo non è possibile sostenere che la risposta alla crisi della società sia ad esclusivo o prevalente appannaggio dell'azione pedagogica. Tuttavia è fuor di dubbio che un rinnovamento della società passa anche attraverso un nuovo modo di educare le nuove generazioni affinché esse possano insediarsi nel futuro consapevoli delle dicotomie e delle criticità dell'oggi.

A partire da questa considerazione, ci siamo chiesti in che modo possa essere attuato tale rinnovamento e soprattutto se la riscoperta del metodo Montessori nell'ottica della corresponsabilità educativa scuola-famiglia possa rappresentare una riflessione significativa per le sfide che attendono il sapere pedagogico e l'istituzione scolastica.

Il presente contributo, quindi, intende proporre un impianto teorico-metodologico che armonizza la pedagogia di Maria Montessori e l'attuale tema della corresponsabilità educativa scuola-famiglia-società.

La sfida che si pone per le Scienze dell'Educazione nel panorama contemporaneo è quella di

Generare saperi e conoscenze che esitino in concrete pratiche educative all'altezza dello scenario attuale e futuro³.

Per garantire il corretto sviluppo di questo processo, risulta illuminante la riscoperta della pedagogia di Maria Montessori la quale invita educatori, genitori e docenti a seguire con fiducia il bambino per comprenderne i bisogni e per creare le condizioni favorevoli alla realizzazione dell'unicità che lo caratterizza. Come la studiosa suggerisce è possibile affermare che il perno è posto sulla «difesa del bambino», sul «riconoscimento della sua natura» ed ancora sulla «proclamazione sociale dei suoi diritti»⁴. Quindi, da un lato la prospettiva montessoriana si pone come possibilità per il bambino di formarsi secondo le proprie caratteristiche ed in armonia con la propria essenza ontologica, dall'altro la corresponsabilità educativa incarna la possibilità per il contesto sociale e comunitario di evolversi verso pratiche educative di condivisione e co-costruzione. In quest'ottica, il patto educativo tra le agenzie deputate alla formazione delle nuove generazioni appare l'autentico garante dello sviluppo armonico ed autentico della persona considerata nella sua unicità esistenziale.

La stretta connessione tra i principi montessoriani e l'attuale esigenza della crescita armonica e integrale del bambino di cui la corresponsabilità educativa e di conseguenza il patto educativo è risposta e frutto, si estrinseca nell'ambizione, ma soprattutto nella necessità, della creazione di una «comunità educante». Con questa espressione Colucelli⁵ indica la possibilità di accompagnamento dell'educando attraverso la condivisione del medesimo disegno educativo. Dal genitore all'educatore, dall'insegnante al formatore specializzato, affinché si possa parlare di comunità educante, occorre garantire la co-costruzione comune dell'orizzonte di senso entro cui collocare la prassi educativa-didattica quotidiana dei contesti formali ed informali.

Sinotticamente, dunque, il contributo si sviluppa a partire dal quadro teorico centrato sulla corresponsabilità educativa nella prospettiva montessoriana. Da questo presupposto si approfondisce il tema del Patto educativo scuola-famiglia; per giungere, infine, ad un'indagine che rileva l'esigenza di una relazione corresponsabilità/Montessori.

Quadro teorico

1.1 La corresponsabilità educativa nella prospettiva Montessoriana

L'idea rivoluzionaria di Maria Montessori che parte dalla considerazione del bambino fino ad arrivare al modo di intendere l'azione educativa, è un punto fermo della riscoperta attuale della sua pedagogia⁶. Infatti, è come se la ripresa dei temi chiave sostenuti dalla studiosa riportino nuovamente l'attenzione all'essenza del fatto educativo il quale, lungi dall'essere legato all'eccessiva burocratizzazione o all'indottrinamento scollegato dalla vita pratica, deve puntare allo sviluppo armonico della persona mettendosi in ascolto del 'maestro interiore'⁷. Un'importante lezione si ricava da questo assunto: l'azione di decentramento dell'educatore, proteso piuttosto verso lo sviluppo armonico delle qualità intrinseche del bambino.

Analizzando lo sviluppo del pensiero montessoriano, è possibile notare come la studiosa dalla messa a punto del metodo passa ben presto allo sviluppo di una teorizzazione di carattere universale⁸. Incarnano questo passaggio: 'La scoperta del Bambino' e 'Il Bambino in famiglia', in cui emerge l'esigenza di non sottovalutare l'importanza dell'educazione familiare, strettamente connessa all'azione pedagogica e didattica avviata all'interno delle Case dei Bambini.

Scaglia⁹ nota come 'l'allargamento di orizzonti' operato da Maria Montessori, ha un duplice obiettivo: costruire una continuità educativa tra la Casa dei Bambini ed il contesto familiare che esprime la necessità di una coeducazione tra i due ambienti; ma anche continuare l'opera di liberazione del bambino puntando così all'adattamento del contesto domestico alle esigenze dei più piccoli puntando ad un'autentica liberazione del fanciullo. Montessori, infatti, sottolinea il paradosso vissuto dal bambino:

Che deve dividere la sua giornata tra questi due ambienti di origine così diversa: la famiglia e la scuola. La famiglia è un ambiente chiuso alla scuola, la scuola un ambiente chiuso alla famiglia: senza perciò alcun rapporto l'uno con l'altro: e tra questi due ambienti estranei tra loro, e ciascuno con la propria autorità assoluta, il bambino passa tutta la sua vita che è giornalmente spezzata¹⁰.

Ne *La scoperta del bambino* è contenuto il discorso inaugurale che Maria Montessori tiene in occasione dell'apertura della seconda Casa dei Bambini nel 1907 nel quartiere San Lorenzo di Roma; in esso la studiosa traccia la via di una sana partecipazione d'intenti educativi tra famiglia e scuola poiché nella stessa si gioca la possibilità di «migliorare la specie e lanciarla trionfante nell'eternità della vita»¹¹.

Montessori paragona la collaborazione tra famiglia e scuola ad una «corona meravigliosa di benefici morali», e parla addirittura di un primordiale patto educativo tra scuola e famiglia (regolamento dell'istituto) in cui si legge:

Le madri hanno l'obbligo di mandare i loro bambini puliti e di coadiuvare all'opera educativa della direttrice¹².

Altresì, si evince che la maestra (definita da Montessori 'direttrice') deve essere sempre a disposizione delle madri definendola «la coinquilina delle famiglie di tutti i suoi allievi»¹³. A coronamento di questo intento, la studiosa dopo aver notato la criticità di una mancata apertura della famiglia verso la scuola e viceversa, loda il principio pedagogico che si realizza per la prima volta all'interno delle Case dei bambini per cui la scuola diventa «proprietà collettiva»¹⁴. Invero, nel tempo gli studiosi hanno riconosciuto il carattere sociale ed il primato dell'esperimento operato da Montessori poiché per la prima volta si tende a realizzare un'unità di intenti educativi tra scuola, famiglia e società¹⁵.

La peculiarità e la specificità condivise da scuola e famiglia sono, dunque, il perno dell'azione educativa; ma sembra che questa promettente premessa si traduca tuttora nella prassi scolastica in etichette fuorvianti ed in incapacità di tradurle in azione.

Per tale motivo, il lavoro di esperti burocrati, coadiuvato dalle più attente analisi teoriche ed evidenze empiriche, ha generato la divulgazione di vari documenti ministeriali, riferimenti fondamentali per la didattica scolastica, in cui si afferma la cangiante realtà del fatto educativo che comporta l'assestamento di nuove finalità educative quali:

Offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi¹⁶.

Lo sviluppo di tali finalità in accordo con i principi montessoriani è proceduto di pari passo con l'evoluzione del rapporto scuola-famiglia, a partire dalle teorie pedagogiche più sensibili fino ad arrivare ai dettati costituzionali in grado di dar vita alle stesse. Effettivamente, la Costituzione assegna alla famiglia e alla scuola parimenti possibilità di educare ed istruire i giovani sin dalla nascita della moderna Repubblica¹⁷. L'evoluzione principale di tale processo di compartecipazione va da una

Mera partecipazione agli organi collegiali ad autentica cooperazione alla progettualità e ai processi formativi¹⁸.

Lo studio del rapporto tra famiglia e scuola ha prodotto teorizzazioni anche molto distanti tra loro. La relazione tra le due istituzioni educative è stata intesa in forme differenti e denominata in molteplici modi a seconda del momento storico e del paradigma di riferimento¹⁹.

Sotto l'aspetto pedagogico-educativo, il termine corresponsabilità indica:

La capacità personale, di gruppo, istituzionale d'inserirsi autonomamente e con creatività nei vari contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all'ideazione e alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione²⁰.

Pati²¹ analizza con più fervore la maturazione concettuale della corresponsabilità identificando tre fasi:

- partecipazione assembleare/formale, i genitori vengono coinvolti al fine di ratificare e convalidare le decisioni prese dal corpo docente;
- coinvolgimento operativo, i genitori sono chiamati a collaborare con i docenti sul piano del fare;
- corresponsabilità, fase ancora in costruzione che implica un cambiamento di mentalità che dirige genitori e docenti verso l'ideazione e la conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione.

Inoltre, Pati²² individua due istanze che hanno portato alla necessità di un dialogo tra le varie agenzie formative: da un lato l'esigenza di risolvere alcune emergenze sociali (come ad es. il bullismo), dall'altro l'istanza educativa in sé, intesa come diritto e dovere di co-costruzione comune del percorso formativo delle nuove generazioni. Il fine di questo processo è senz'altro il superamento della asimmetria relazionale e la condivisione dell'orizzonte valoriale.

La complessità del rapporto scuola famiglia è data, secondo Dusi²³, anche dal suo nascere da un'asimmetria di potere che difficilmente può essere riequilibrata: da una parte la famiglia che si muove a titolo privato e che agisce l'educazione in modo informale, dall'altra la scuola con i docenti che sono titolari di un ruolo pubblico e che possiedono una competenza formalizzata.

Il parallelismo con la sfida pedagogica posta in essere da Maria Montessori è chiaro: la sua «scoperta del bambino» prende avvio dall'emergenza sociale di aiutare i bambini 'subnormali' dapprima e i bambini in stato di svantaggio socio-economico²⁴ in seguito²⁵; ma ben presto quella sfida è diventata un'istanza educativa ispirata da un'autentica interpretazione e osservazione della crescita del bambino.

Maria Montessori ci insegna che alle attuali emergenze sociali che determinano la crisi che investe l'intero sistema, di cui famiglia, comunità e scuola sono interpreti privilegiati, si può rispondere auspicando un ritorno all'autenticità del fatto educativo esperito attraverso un'azione militante, armonica e compartecipata dell'intero sistema. Infatti, esattamente come la definisce la studiosa, l'attenzione all'infanzia e alla crescita del bambino è una «questione sociale»; Montessori sostiene che spostando la prospettiva dall'adulto e i suoi valori al bambino e i suoi valori, cambia l'intero percorso della civiltà perché questa nuova prospettiva richiede lo sforzo collettivo dell'intera umanità²⁶. Ne // *segreto dell'infanzia* Montessori identifica la questione sociale dell'infanzia ad una piccola pianta spuntata appena, ma rivela che questa pianta ha radici salde e profonde²⁷. Invero, la sua maturazione è ancora in atto e spetta all'educatore e alla comunità il compito della cura.

Anche a livello europeo gli assetti legislativi promuovono la partecipazione della famiglia. L'Unione Europea, infatti, in seno al Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000²⁸, ha definito sedici indicatori destinati a valutare i sistemi di istruzione e formazione in Europa; fra essi figura: la partecipazione dei genitori all'istruzione dei propri figli la quale ha implicazioni notevoli in termini di miglioramento del funzionamento della scuola, della qualità dell'istruzione e dell'educazione dei figli. Inoltre, all'interno di questo documento si afferma il principio per cui la partecipazione dei genitori può avvenire secondo diverse modalità: su base volontaria attraverso una partecipazione diretta nelle attività educative oppure tramite organismi consultivi, associazioni di volontariato e club extrascolastici.

Altri studi condotti dalla Commissione Europea mostrano altresì l'importanza della collaborazione. In un documento pubblicato nel 2011²⁹, si riporta la validità di alcune ricerche che dimostrano che la qualità degli insegnanti è un prerequisito chiave per l'alta qualità dell'educazione degli studenti e, nell'affermare ciò, si precisa che l'insegnante di qualità possiede delle competenze trasversali che puntano sulla collaborazione con i colleghi e con i genitori come fattore imprescindibile.

Se si dovesse ampliare il raggio degli studi oltre il contesto europeo, è doveroso citare gli studi di Epstein e colleghi³⁰ che presso la Johns Hopkins University da oltre trent'anni si dedicano allo studio della partnership tra scuola, famiglia e comunità. Si riportano a tal proposito sei risultati confermati dalle ricerche tuttora in corso di svolgimento:

1- la partnership tra scuola, famiglia e comunità è meglio del 'parental involvement' (gli attori coinvolti condividono responsabilità per lo sviluppo e l'apprendimento dello studente);

2- la partnership tra scuola, famiglia e comunità è un concetto multidimensionale (il coinvolgimento delle famiglie deve essere sviluppato in modi e spazi differenti);

3- la programmazione della partnership tra scuola, famiglia e comunità è una componente essenziale della scuola e dell'organizzazione delle classi;

4- la programmazione della partnership tra scuola, famiglia e comunità richiede una leadership multilivello (tutti possono intraprendere azioni per incrementare la cultura della partnership);

5- la programmazione della partnership tra scuola, famiglia e comunità deve centrarsi nel potenziamento dell'apprendimento e dello sviluppo dello studente;

6- tutti i programmi di partnership tra scuola, famiglia e comunità sono centrati sull'equità (anche le famiglie che non sono facilmente raggiungibili vengono coinvolte affinché possano dare la possibilità ai loro figli di fare il meglio).

In conclusione è possibile affermare che è imprescindibile innescare un processo di circolarità tra famiglia e scuola, partendo dal presupposto che l'educazione è il terreno su cui il legame tra le due istituzioni è da progettare e coltivare.

«L'educazione 'implicita' che ha luogo in famiglia lascia tracce profonde con le quali ogni persona dovrà confrontarsi nel percorso di autoformazione, di cura di sé che la vita implica. La legge detta le norme e i limiti per la ricerca della paternità»; tale primato educativo della famiglia non è tutt'oggi proporzionatamente avvertito da parte della scuola, che ancora oggi considera la famiglia come semplice cliente³¹.

La condivisione della responsabilità pedagogica consente a genitori e insegnanti di creare energie, identificare strategie e di essere un modello educativo coerente per le generazioni future. Ciò si può realizzare attraverso la stipula del Patto educativo di corresponsabilità.

1.2 Il Patto educativo scuola-famiglia

Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali³².

All'interno di questo periodo è condensata non solo l'idea pioniera della singolarità propria di ogni bambino di Maria Montessori, ma anche l'importante e sottovalutato tema della corresponsabilità educativa condivisa tra scuola-famiglia e ambienti sociali. Quest'ultimo invita a riflettere sulla presa in carico della persona che avviene su più livelli attraverso l'armonizzazione e la condivisione delle finalità educative.

Su un piano pratico-operativo il concetto della corresponsabilità educativa si è tradotto nell'istituzione del Patto educativo di corresponsabilità.

A livello legislativo uno degli ultimi documenti che ha riproposto il tema della corresponsabilità educativa tra docenti e genitori è il DPR n. 235 del 21 novembre 2007. Esso, con l'art. 3, apporta modifiche al DPR n. 249 del 24 giugno 1998, formulando l'art. 5-bis (Patto educativo di corresponsabilità)³³. In esso si afferma che il Patto educativo è un documento, condiviso da docenti, genitori, personale ATA, enti esterni e studenti, che stabilisce principi e modalità collaborative che i firmatari si impegnano a rispettare³⁴. Può essere inteso come un impegno formale e sostanziale tra le parti che ha l'obiettivo di rendere espliciti e condivisi elementi quali: l'orizzonte educativo, le aspettative, le azioni per la co-costruzione comune dell'educazione degli apprendenti. Così delineato, il Patto educativo si pone come strumento che realizza e garantisce l'interazione tra le agenzie formative al fine di promuovere la comune azione educativa, ma anche di incrementare i rapporti di fiducia, promuovere la partecipazione e favorire lo sviluppo della responsabilità individuale nel rispetto dei ruoli e delle competenze di ogni attore del processo educativo. Infatti, gli insegnanti e i genitori, sebbene siano inevitabilmente distinti per ruoli e contesti d'azione, hanno in comune il compito educativo dei figli/alunni³⁵. Spesso il rispetto dei ruoli, delle competenze, dei compiti e delle sfere di libertà proprie di queste figure si pongono come elementi problematici che possono deturpare il confronto e il dialogo tra le stesse. Ciò che fa la differenza è l'esercizio della corresponsabilità (inteso come scambio e lavoro comunicativo), ravvivato dal senso di responsabilità sociale³⁶. Il patto educativo di corresponsabilità è, dunque, in quest'ottica quello strumento che permette l'esplicitazione di quanto affermato finora al fine di implementare la consapevolezza rispetto ai ruoli, ai compiti e alla responsabilità nei confronti dell'azione educativa dei giovani.

Tutte le istituzioni scolastiche sono chiamate alla stipula del Patto educativo, altresì le strutture che, sposando i principi del Metodo Montessori, istituiscono delle sezioni in cui si opera la differenziazione didattica Montessori. Infatti, grazie alla Convenzione tra il Miur e l'Opera Nazionale Montessori³⁷, i percorsi a metodo si inseriscono a pieno titolo nello scenario scolastico nazionale³⁸. In seno all'autonomia scolastica, il Patto educativo può essere strutturato in accordo con i criteri cardini del pensiero montessoriano. Coluccelli³⁹ riporta il patto educativo elaborato dalla Rete scuole Montessori alto Piemonte che definisce i principi montessoriani fondamentali e pertanto potrebbe porsi come modello-guida, certamente non esaustivo, per docenti e genitori. In esso è possibile ravvisare alcune sezioni: rispetto per l'ambiente e per le cose e la cura dell'ordine, autonomia, autoregolazione, motivazione interiore. Rispetto ad essi l'adulto si impegna a condividere alcune indicazioni che possano garantire il principio di co-costruzione comune di senso.

La riflessione sul patto educativo è un'urgenza che si estende non solo al territorio nazionale, ma anche a quello europeo; a tal proposito Dusi⁴⁰ ha condotto una ricerca, estesa al contesto europeo, sulla collaborazione scuola-famiglia arrivando alla conclusione che l'alleanza educativa è un'istanza formativa di cui si sente l'esigenza a livello sociale, istituzionale e relazionale; inoltre, la studiosa ha appurato che essa non è una pratica educativa solida e costante.

Partendo da queste considerazioni, Dusi propone alcuni suggerimenti per migliorare la collaborazione; di seguito se ne riportano alcuni con l'intento di avvalorare la connessione tra i principi guida montessoriani e l'importanza della condivisione delle pratiche educative:

- prendersi cura degli studenti è il centro delle singole azioni di ognuno;
- gli insegnanti devono incrementare la *partnership* (intesa come comunanza di interessi) con i genitori;
- la collaborazione tra i docenti influenza il flusso comunicativo e la relazione con le famiglie;
- la cultura implicita della scuola è resa esplicita;
- le istituzioni investono sulla partecipazione e sulla formazione delle famiglie.

Nonostante emerga la significatività di un tale strumento, esso rischia di diventare nella prassi scolastica un mero adempimento burocratico. Boeris⁴¹ denuncia come questo rischio sia un'occasione mancata per educare al bene comune; inoltre, invita a riflettere su quanto il dialogo partecipato permettere di oltrepassare l'*impasse* che attanaglia la scuola sul cambiamento di paradigma⁴² che indirizza l'educazione verso l'apprendimento delle competenze non più solo tecniche e funzionali, ma soprattutto orientate alla costruzione comune di senso.

Laddove, come afferma Montessori, vi è il riconoscimento della dignità di ogni soggetto, questo rischio può essere arginato al fine di riconoscere valori comuni e condivisi.

Inoltre, attraverso l'analisi operata da Capperucci, Ciucci e Baroncelli⁴³ circa le due dimensioni che costituiscono l'alleanza educativa, ossia la frequenza dei contatti scuola-famiglia e la qualità della relazione insegnanti-genitori, è possibile pensare a delle modalità per migliorare la stesura del Patto educativo. Per gli autori, infatti, la qualità della relazione si basa sulla reciprocità e quando essa è ben dispiegata e alimentata, vi è una maggiore ed autentica conoscenza del bambino, la quale comporta una cura attenta e piani di sviluppo condivisi.

Passando a rassegna le criticità che riguardano la stesura di un patto educativo che si ispiri ai principi di una crescita armonica e condivisa, vi è anche la debolezza della conoscenza profonda dei principi montessoriani che potrebbero migliorare e indirizzare i rapporti scuola-famiglia verso lo sviluppo olistico e naturale della persona. Con riferi-

mento a ricerche sia di stampo nazionale che internazionale, è sempre più evidente che sia docenti che genitori spesso, anche se conoscono il nome o la figura di Maria Montessori ed in parte ne condividono i principi, in realtà posseggano un'errata o distorta o limitata conoscenza degli aspetti specifici del metodo. A tal proposito risulta illuminante, ad esempio, uno studio condotto nel 2012 in America, in cui peraltro il metodo è molto diffuso su larga scala, che indaga la conoscenza comune sull'educazione Montessori⁴⁴. Da esso emerge che i momenti di formazione sul metodo dovrebbero essere incrementati in quanto alcuni aspetti sono poco noti, ma al contempo di fondamentale importanza per una corretta applicazione del metodo Montessori. Nello specifico si fa riferimento alla necessità di una maggiore consapevolezza rispetto al rapporto tra motivazione intrinseca ed estrinseca, sulle opportunità da fornire al bambino per raggiungere gradi di concentrazione migliori e sulla comprensione delle motivazioni legate allo sviluppo del bambino che si celano dietro la strutturazione dell'ambiente⁴⁵.

In conclusione, è possibile affermare che la missione della formazione del cittadino di domani spetta alla comunità intera ed occorre un ripensamento che si estende a più livelli atto al miglioramento dei costrutti e degli strumenti che, come il patto educativo, richiedono «un'azione congiunta che presuppone visioni integrate e sinergia di intenti tra scuola e famiglia»; ad oggi, come sostiene Rossini, ciò resta un'utopia⁴⁶.

Indagine

2.1 Corresponsabilità e Montessori: il punto di vista di docenti e genitori

La condivisione degli obiettivi, il rispetto dei ruoli, le procedure di decisione e l'assunzione di responsabilità, nonché la qualità delle relazioni docenti/genitori, docenti/docenti, docenti/studenti rappresentano fattori di qualità della scuola⁴⁷.

Pertanto, un'analisi rispetto a come tutto ciò è pianificato ed esperito, può essere momento di riflessione per la focalizzazione delle criticità e l'individualizzazione dei punti di forza in vista dell'incremento dei fattori che determinano una buona qualità della scuola. Per questo motivo dall'anno scolastico 2018/2019, si sta svolgendo un'indagine esplorativa con i docenti e i genitori delle scuole del territorio siciliano la cui finalità è volta a rilevare se e quanto l'impostazione montessoriana e la sua concezione della relazione famiglia-scuola, possa riflettersi all'interno dei patti educativi e identificare le relazioni tra la concezione montessoriana e le nuove teorie sulla corresponsabilità educativa.

In accordo con il quadro teorico delineato nei paragrafi precedenti si ritiene fondamentale considerare tanto il punto di vista dei docenti, i quali con riferimento all'educazione

formale sono gli osservatori privilegiati della crescita del bambino, quanto quello dei genitori. È da sottolineare che, anche se molte scuole utilizzano i principi del metodo montessoriano in Italia e anche in Sicilia il numero delle scuole che hanno adottato il metodo è davvero esiguo. Infatti, secondo i dati riportati dall'Opera Nazionale Montessori, sono presenti quattro sezioni di scuola primaria concentrate nella città di Trapani⁴⁸.

Sono stati intervistati 211 docenti e 225 genitori di scuola dell'infanzia e primaria delle province di Palermo, Trapani e Agrigento.

Il framework da cui si è partiti, così come si evince dai paragrafi precedenti, è centrato sulla corresponsabilità educativa scuola-famiglia e l'impianto teorico su tale tema della Montessori. La metodologia di ricerca utilizzata è di tipo qualitativo anche se gli strumenti costruiti rilevano alcuni dati quantitativi. Nello specifico, per la rilevazione dei dati si è scelto di ricorrere all'utilizzo di un'intervista semi-strutturata e del *focus group* per cogliere elementi interpretativi in profondità da parte dei docenti e dei genitori. Sia l'intervista che il focus group ci hanno permesso di indagare la realtà tenendo conto dei destinatari e del contesto. L'impostazione seguita per la costruzione dell'intervista e del focus group è quella delineata da McCracken⁴⁹ e centrata sui seguenti elementi: le *informazioni di base* per rilevare le realtà biografiche che stanno alla base della testimonianza del rispondente; le *domande sostantive* che consentono agli intervistati di raccontare gli eventi con utilizzo di termini propri, in modo non direttivo (*gran tour questions*) e gli *stimoli pianificati* che offrono la possibilità di descrivere situazioni reali o rievocazione di eventi che riconducono all'esperienza acquisita.

Nella costruzione della scaletta dell'intervista sono stati presi in considerazione gli aspetti identificati come fondamentali per l'esplorazione del tema della corresponsabilità educativa in chiave montessoriana. Lo strumento non ha la pretesa di essere esaustivo, ma intende indagare in un'ottica esplorativa la lettura data dai docenti e dalle famiglie circa la complessità dell'area indagata.

Inoltre, per meglio comprendere i dati è stata utilizzata la sezione 3 del Rapporto di Autovalutazione (RAV)⁵⁰ perché al suo interno si focalizza l'attenzione sull'integrazione con il territorio e i rapporti con le famiglie. Nello specifico, la sezione 3 del RAV riguarda la capacità della scuola di proporsi come partner strategico di reti territoriali e di coordinare i diversi soggetti che hanno responsabilità per le politiche dell'istruzione nel territorio. Capacità di coinvolgere le famiglie nel progetto formativo. L'area è articolata al suo interno in due sotto-aree: collaborazione con il territorio e coinvolgimento delle famiglie. Dall'analisi delle sezioni 3 dei RAV, delle scuole coinvolte nell'indagine, si rileva che le scuole coinvolgono la componente dei genitori presente nel Consiglio di Istituto e di Classe nella definizione del Regolamento di Istituto, del Patto di corresponsabilità e di altri documenti. Le scuole comunicano con le famiglie attraverso il sito dell'istituto, le

circolari e gli avvisi scritti, i colloqui appositamente programmati, le comunicazioni telefoniche e le lettere scritte. In alcune scuole vengono programmate e proposte attività di formazione per i genitori. Tra i punti di criticità si evidenzia che le famiglie sono solo indirettamente coinvolte nella definizione dell'offerta formativa e ci sono poche forme di collaborazione con i genitori. Dall'analisi delle interviste di 211 docenti di scuola dell'infanzia e primaria si evidenzia che la relazione scuola-famiglia è causa del patto di responsabilità, è legata alla comunicazione, è associata con la partecipazione alla comunità e alla rete.

Il 75% dei docenti ammette di non conoscere approfonditamente il metodo Montessori, di non aver mai partecipato a corsi di formazione basati o ispirati al metodo Montessori. È però interessante notare che nonostante la poca conoscenza del metodo, ben l'82% dei docenti intervistati considera la strutturazione degli ambienti di apprendimento, così come Maria Montessori, una pratica fondamentale per la prassi didattica quotidiana, in modo da favorire l'autonomia e l'indipendenza. E gli stessi docenti riferiscono che la progettazione delle attività promuove e incrementa la loro motivazione interiore e permette la realizzazione di attività in armonia con le inclinazioni naturali proprie di ogni bambino.

Le risposte dei docenti relative al patto educativo elaborato dalla Rete scuole Montessori che definisce i principi montessoriani fondamentali e pertanto potrebbe porsi come modello-guida, certamente non esaustivo, per docenti e genitori, è stato strumento per far riflettere i docenti rispetto a ciò che la propria scuola realizza per promuovere la corresponsabilità educativa. Il 64% dei docenti sostiene che la condivisione di un patto educativo come quello delle scuole montessoriane permetterebbe alle scuole di poter lavorare in sintonia e in continuità soprattutto nei diversi gradi, che le sezioni in cui è suddiviso possono essere, soprattutto per i genitori, un modo per comprendere la vita scolastica e partecipare con più consapevolezza. Sono però consapevoli che la corresponsabilità educativa sia ancora da realizzare, che alcune linee guida possano meglio orientare la relazione scuola-famiglia ma che tutto questo si può realizzare solo se genitori e docenti e la scuola in tutte le sue componenti sperimentino la flessibilità, il rispetto, l'attenzione verso i ruoli specifici di ognuno.

I docenti affermano che gli alunni, nella maggioranza dei casi, rispettano le regole promosse dall'istituto; sottolineano che si sentono sostenuti dalle famiglie e loro stessi ricambiano prestando attenzione alle esigenze familiari o informando il genitore circa l'andamento dei percorsi formativi degli alunni.

Nonostante i dati siano confortanti un buon numero di docenti (68%) ammette di non aggiornare quotidianamente il registro elettronico, prezioso strumento per l'interazione

famiglia-scuola; e di non avere un orario di ricevimento per i genitori pubblicato sul sito della scuola e pertanto non sempre lo svolge.

Le interviste effettuate e i dati analizzati ci permettono di affermare, senza generalizzazioni improprie, che anche se i docenti non sono formati al Metodo Montessori, alcune pratiche didattiche sembrano convergere con esso. A tal proposito è possibile fare riferimento all'aspetto relativo alla cura dell'ambiente: da un'indagine precedentemente svolta in Sicilia⁵¹ è emerso che la quasi totalità dei partecipanti struttura e organizza l'ambiente d'apprendimento in quanto esso è ritenuto un predittore di buona qualità dell'apprendimento.

Dalla voce dei docenti si rileva chiara l'esigenza di una *partnership* educativa tra scuola e famiglia, centrata sulla condivisione dei valori e su una reale collaborazione delle parti nel reciproco rispetto dei ruoli e delle competenze. Il processo di corresponsabilità è riconosciuto come un punto di forza necessario per promuovere negli alunni lo sviluppo integrale e armonico e fornire un servizio alle famiglie che non può prescindere da rapporti di fiducia e continuità che vanno realizzati, dichiarati e sorretti dalle parti.

Per ciò che concerne i *focus group* realizzati con i genitori si rileva che viene prestata attenzione allo sviluppo dell'autonomia e dell'autogestione, alla cura per l'ambiente e i materiali, alle competenze orientate alla vita pratica, anche se lamentano un mancato loro coinvolgimento nelle scelte che riguardano la strutturazione dell'ambiente di apprendimento.

In relazione ai dati sulla compartecipazione educativa di scuola e famiglia, i genitori sono positivamente concordi circa le affermazioni riguardanti l'importanza della formazione esperita in famiglia, l'influenza sull'apprendimento dell'atteggiamento dell'insegnante, il loro coinvolgimento da parte degli insegnanti per migliorare l'apprendimento dei propri figli, l'ascolto da parte di docenti e del dirigente delle esigenze familiari. Tuttavia sottolineano che spesso non vengono coinvolti nella stesura del progetto educativo-didattico della scuola e durante l'azione didattica quotidiana. Inoltre, un dato significativo emerso è la definizione del clima scuola come collaborativo, positivo ed efficace, con riferimento tanto ai docenti stessi quanto al dirigente. I bisogni degli alunni, le loro idee e iniziative sono promosse e valorizzate.

Conclusione

Dalla riflessione sviluppata circa i risultati dell'indagine, che ha sondato le percezioni e il punto di vista di docenti e genitori, è possibile astrarre delle considerazioni. In prima linea emerge come a livello teorico-pedagogico i temi della corresponsabilità educativa e dei principi montessoriani fanno parte del modo di intendere il fatto educativo sia dei

genitori che degli insegnanti. Su un piano più squisitamente pratico-operativo, però, nonostante l'introduzione di strumenti come il patto educativo scuola-famiglia, vi sono ancora delle lacune rispetto alla collaborazione e alla co-costruzione comune dei percorsi formativi.

Oltre a ciò, i dati ci mostrano pochi momenti di formazione basati sui principi montessoriani, nonostante sia genitori che docenti convergono sulla validità di tale approccio. Dato ancora più evidente se si astrae la riflessione a livello nazionale sulle scuole che prevedono delle sezioni basate su una didattica differenziata Montessori: poco meno di 230 scuole⁵².

In conclusione, a partire dalla riflessione sul binomio Montessori-corresponsabilità è emersa una stretta correlazione tra le due prospettive, che condividendo la finalità ultima dell'educare ha decretato una propensione per una scuola intesa come palestra di vita.

Il rinnovamento pedagogico deve dunque puntare all'essenza del fatto educativo. Tizzi, parlando della necessità di passare 'dallo *scholé* allo *schooling*' descrive lo stallo dell'educazione⁵³. Con questi due termini l'autore fa riferimento all'«istruzione istituzionalizzata» impostasi nella seconda parte del 1900 da un lato, e l'«amore per la sapienza» orientato alla realtà della *paideia* greca dall'altro. L'intento dell'autore è far comprendere l'importanza di un'azione che punta ad educare ed istruire al tempo stesso, al fine di rendere l'uomo libero e appassionato della conoscenza, nella prospettiva plurale dell'incontro con l'altro. Ancora una volta, il richiamo alla pedagogia montessoriana è lapalissiano: la dottoressa di Chiaravalle, infatti, auspica costantemente un ritorno alla realtà ontologica dell'uomo rappresentata dalla libertà, dall'ascolto delle inclinazioni naturali dell'individuo e dalla costruzione comune di senso che orienta i percorsi formativi.

MARTINA ALBANESE, GIUSEPPA CAPPUCCIO
University of Palermo

¹ Il presente contributo è frutto della collaborazione tra le due ricercatrici, tuttavia Martina Albanese è responsabile dell'introduzione e dei paragrafi: 1.1, 1.2; Giuseppa Cappuccio è responsabile della stesura del paragrafo 2.1 e delle riflessioni conclusive.

² A. Ferrante, D. Sartori, *La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale*, «Education, Sciences & Society», 6 (2012), pp. 235-253.

³ *Ibi*, p. 236.

⁴ M. Montessori, *La formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1993.

- ⁵ S. Coluccelli, *Educare e crescere tuo figlio con il Metodo Montessori. Le tappe fondamentali per accompagnare lo sviluppo del bambino*, Newton Compton, Roma 2019, p. 59.
- ⁶ M. Albanese, G. Cappuccio, *L'ambiente d'apprendimento nella prima infanzia alla luce della prospettiva Montessoriana: un'indagine in Sicilia*, «Formazione, persona, lavoro», IX, 29 (2019), pp 124-134.
- ⁷ Secondo Maria Montessori ogni bambino ha già in sé un disegno psichico e le direttive di sviluppo ad esso connesse. Questo concetto è concentrato dalla studiosa nell'espressione 'maestro interiore'. Cfr. M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1986.
- ⁸ E. Scaglia, *Montessori e il bambino in famiglia: per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione*, «Formazione, Lavoro, Persona», IX, 29 (2019), 135-143.
- ⁹ *Ibi*, p. 140.
- ¹⁰ M. Montessori, *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti rari*, a cura di A. Scocchera, Opera Nazionale Montessori, Roma 2002, pp. 100-101.
- ¹¹ Ead., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1952, p. 373.
- ¹² *Ibi*, p.367.
- ¹³ *Ibidem*.
- ¹⁴ *Ibi*, p. 368.
- ¹⁵ C. Tornar, *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori, Aspetti innovativi implicazioni operative*, Anicia, Roma 1990, p. 75.
- ¹⁶ Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Special Issue*, Le Monnier, Milano 2012, p. 8.
- ¹⁷ Nota Miur 22.11.2012, prot. n. 3214: Trasmissione Linee di indirizzo *Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*. Documento disponibile sul sito web del Miur consultabile all'indirizzo: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50012/Linee+guida--corresponsabilit%C3%A0+educativa.pdf/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0&t=1476199024484> (consultato il 28/01/2020).
- ¹⁸ *Ibi*, p. 2.
- ¹⁹ G. Cappuccio, F. Pedone, *Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori*, «Pedagogia Oggi», XVI, 2 (2018), pp. 317-340.
- ²⁰ L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019, p. 67.
- ²¹ *Ibidem*.
- ²² L. Pati, *La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori*, «La Famiglia», 244 (2008), pp. 22-29.
- ²³ P. Dusi, *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, Franco Angeli, Milano 2012.
- ²⁴ La prima Casa dei Bambini nasce nel quartiere San Lorenzo di Roma, allora presidio di arretratezza e svantaggio sociale ed economico.
- ²⁵ M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 1970.
- ²⁶ R. Kevin, *Montessori education and Optimal experience: a framework for new research*, «NAMTA Journal», XXVI, 1 (2001), pp. 11-40.
- ²⁷ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1981.
- ²⁸ Consiglio Europeo di Lisbona, *Relazione europea sulla qualità dell'istruzione scolastica, Sedici indicatori di qualità*, 2000.
- ²⁹ F. Caena, *Literature Review Quality in Teachers Professional Development*, «European Commission-Education and Training 2020-Thematic Working Group», 2011. Documento consultabile all'indirizzo web: <https://pdfs.semanticscholar.org/11c9/e90f3fb8a97e463882d5ab0846b2373279a2.pdf> (consultato il 26/02/2020).
- ³⁰ J. L. Epstein et al., *School, family and community partnerships. Your handbook for action*, Corwin, California 2019.
- ³¹ J. Pourtois, H. Desmet, *L'educazione implicita*, Cerro, Tirrenia 2007.
- ³² Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, cit., p.9.
- ³³ L'intero documento è disponibile all'indirizzo web: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1998:249> (consultato il 18/01/2020).
- ³⁴ C. Boeris, *Il patto educativo di corresponsabilità: uno strumento per educare al bene comune nei percorsi di educazione alla cittadinanza*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», VIII, 1 (2018), pp. 234-248.
- ³⁵ Nota Miur 22.11.2012, prot. n. 3214: Trasmissione Linee di indirizzo *Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, p. 3.
- ³⁶ *Ibidem*.

- ³⁷ Il Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca ha rinnovato per un triennio la convenzione tra il Miur e l'Opera Nazionale Montessori; con prot. 13610 del 21 giugno 2019, essa regola l'istituzione di percorsi scolastici nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria secondo il metodo Montessori, la sperimentazione nella scuola secondaria di primo grado, l'assistenza tecnica dell'Opera Nazionale Montessori alle scuole, la diffusione del pensiero e del metodo d'insegnamento di Maria Montessori. Cfr. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/il-ministero-rinnova-per-un-triennio-la-convenzione-con-l-opera-nazionale-montessori> (Consultato il 29-01-2020).
- ³⁸ È possibile visionare la Convenzione all'indirizzo web: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Convenzione.pdf/b1a2fbc2-7d59-fcec-cd26-2224ac9f843b?version=1.1&t=1561560753398> (consultato il 29-01-2020).
- ³⁹ S. Coluccelli, *Educare e crescere tuo figlio con il Metodo Montessori. Le tappe fondamentali per accompagnare lo sviluppo del bambino*, cit., pp. 60-63.
- ⁴⁰ P. Dusi, *The family-school relationships in Europe: A research review*, «CEPS Journal» II, 1 (2012), pp. 13-33.
- ⁴¹ C. Boeris, *Il patto educativo di corresponsabilità: uno strumento per educare al bene comune nei percorsi di educazione alla cittadinanza*, cit., pp. 240-241.
- ⁴² M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010.
- ⁴³ D. Capperucci, E. Ciucci, A. Baroncelli, *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2018), pp. 231-253.
- ⁴⁴ A. Murray, *Public Knowledge OF Montessori Education*, «Montessori life», XXIV, 1 (2012), pp. 18-21.
- ⁴⁵ *Ibi*, p. 21.
- ⁴⁶ V. Rossini, *Abili e corresponsabili. Famiglie e servizi educativi tra previsioni e condivisioni*, in *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*, a c. d. M. Amandini, S. Ferrari, S. Polenghi, Pensa multimedia, Lecce 2019, p. 53.
- ⁴⁷ Nota Miur 22.11.2012, prot. n. 3214: Trasmissione Linee di indirizzo *Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, p. 6. Documento disponibile sul sito web del Miur consultabile all'indirizzo: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50012/Linee+guida+-+corresponsabilit%C3%A0+educativa.pdf/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0&t=1476199024484> (consultato il 29/01/2020).
- ⁴⁸ Cfr.: <https://www.operanazionalemontessori.it/> (consultato il 29-01-2020)
- ⁴⁹ G. McCracken, *The long interview*, Sage, London 1988.
- ⁵⁰ Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) è un documento che ogni scuola è chiamata a redigere alla fine del processo di autovalutazione interno, finalizzato ad individuare concrete piste di miglioramento. Il RAV, quindi, se da un lato individua le priorità di sviluppo, dall'altro fornisce una rappresentazione della scuola attraverso un'analisi del suo funzionamento. Per ulteriori approfondimenti consultare il sito web del Miur: https://www.istruzione.it/sistema_valutazione/normativa.html (Consultato il 02/03/2020).
- ⁵¹ Cfr. M. Albanese, G. Cappuccio, *L'ambiente d'apprendimento nella prima infanzia alla luce della prospettiva Montessoriana: un'indagine in Sicilia*, «Formazione, persona, lavoro», IX, 29 (2019), pp. 124-134.
- ⁵² Dato attuale riportato sul sito web dell'Opera Nazionale Montessori, consultabile all'indirizzo: <https://www.operanazionalemontessori.it/> (consultato il 30-01-2020).
- ⁵³ V. E. Tizzi, *Dalla Scholé allo schooling*, Morlacchi, Perugia 2008.

**«Tutto può essere scuola»
Niccolò Tommaseo tra tensione e pratica educativa**

**«Tutto può essere scuola»
Niccolò Tommaseo between tension and educational practice**

EMILIO CONTE

The present paper aims to offer in a historical-pedagogic way, some insights about the debate between the different ideas of school-life and school-institution, starting with Niccolò Tommaseo work. His thought, even lacking a clear structure, can be inscribed in an educational tension present in many cultural circles during XIX century. This thought has been developed from a Christian point of view and has become the center of a pedagogical conception based on life experience.

KEYWORDS : NICCOLÒ TOMMASEO, EARLY CHILDHOOD, EXPERIENCE, POPULAR EDUCATION, SCHOOL

L'uomo e il suo tempo

Quella di Niccolò Tommaseo fu una vita all'insegna della poliedricità nel senso più lato del termine, non fosse altro che per la lunghezza, quasi tre quarti del XIX secolo nostrano, o per il notevole numero di territori attraversati, racchiusi cronologicamente tra una nascita in Dalmazia nel 1802 ed una morte settantadue anni dopo in quel neonato regno d'Italia che pure con la sua infaticabile opera di propaganda letteraria aveva contribuito a far nascere¹. E la poliedricità di cui sopra non si esplica solo nella gran quantità di esperienze vissute, bensì soprattutto in una produzione scrittorica assai differenziata, che attraversando quasi tutti i generi letterari testimonia la curiosità di una mente fervida e protesa in quella tensione etico morale che colloca pienamente Tommaseo nel suo secolo, un periodo in cui da più parti ci si aspettava una rigenerazione dell'uomo e dell'Italia. Il dalmata, in effetti, si occupò di linguistica², lessicografia³, politica, con una produzione poetica e prosastica di varia natura⁴, dalla saggistica al romanzo⁵, non disdegnando collaborazioni con i più importanti periodici del tempo⁶, tra cui soprattutto l'«Antologia» di Giovan Pietro Vieusseux⁷.

La storia letteraria, soprattutto quella scolasticamente intesa, sembra però non aver tramandato un altro aspetto della produzione del dalmata, relegando tale sfaccettatura in una sorta di Tommaseo minore, quel grande calderone nel quale sostanzialmente gettare tutto ciò che non ruoti attorno a *Fede e bellezza*, alla poesia patriottica, alle varie compilazioni dizionaristiche o all'amicizia intima con Alessandro Manzoni. Eppure il Tommaseo educatore, perché di questo si sta parlando, non è affatto il prodotto incidentale di una mente poliedrica, quasi che questa, spaziando a destra e a manca, approfondisca questioni di pedagogia perché era l'unico argomento che mancava all'appello. Tutt'altro: come è stato osservato, anzi, è proprio la cifra educativa il *fil rouge* di fondo di una vita intera. Motivo per cui non solo il Tommaseo educatore non è un Tommaseo minore, ma rappresenta la chiave stessa di lettura dell'uomo: non sembra iperbolico sostenere che il dalmata abbia concepito tutta la sua vita come una sorta di ideale educativo da portare avanti⁸. Questa cifra interpretativa non è nuova nella storiografia: già Giulio Salvadori aveva individuato tale *trait d'union* nell'esistenza tommaseiana, in uno studio del 1924 attestante il generale clima di riscoperta del pensiero pedagogico cristiano ottocentesco in concomitanza con il rifiorire dell'attività educativa dei cattolici in Italia⁹.

Assodato questo punto focale, prima di una trattazione più sistematica occorre però chiedersi in che senso Tommaseo è stato educatore. La questione non è peregrina, dal momento che, scorrendo le pagine dei suoi pur numerosi scritti sul tema, salta subito all'occhio l'assenza di un pensiero pedagogico sistematico e sistematizzato, per quanto tra le righe possa ravvisarsene una sostanziale coerenza di fondo. In tal senso

La sua pedagogia risulterebbe aforistica e senza sistema alcuno; i suoi pensieri apparirebbero un insieme di "idee apparentate", e non lo sviluppo di un sistema pedagogico complesso e coerente,

per quanto i problemi affrontati siano

Concepiti e condotti con unità e coerenza di pensiero, anche se la loro esposizione è rapsodica e giornalistica.

Con ogni probabilità è per questo che, a parte il pur datato ma valido studio di Sante Bucci da cui sono tratte queste parole, non esiste ad oggi un compiuto saggio sul Tommaseo educatore: viceversa i contributi finora apparsi, di cui una buona parte ha più di un secolo di vita, si sono limitati a

Raccogliere sbrigativamente pochi pensieri educativi del Dalmata intorno ad alcuni temi come la donna, la famiglia, la religione, la patria, l'umanità, il dovere e il diritto, il lavoro¹⁰.

Quasi fosse impossibile, insomma, tracciare un ritratto unitario della pedagogia tommaseiana, se non affrontando la questione per punti fondamentali slegati fra loro. In realtà, a scorrere le numerose pagine delle opere di Tommaseo, il tutto sembra essere un po' più complesso. Chi ha ricostruito le riflessioni del dalmata catalogandole per tematiche ha operato commettendo un errore di fondo: pur nella buona intenzione di diradare le ombre sul Tommaseo educatore, il non concedere a queste riflessioni un *fil rouge* costante ha di fatto finito per dipingere un'attività incidentale, quasi non consapevole. Viene così fornita l'impressione cui si accennava all'inizio: come se il dalmata, avendo esplorati quasi tutti i campi del sapere umanistico, a tempo perso si fosse gettato sulla pedagogia, e neanche con quella convinzione necessaria a creare una solida teoria. È evidente che non è così, e che una ricostruzione per punti slegati, anche se mette in luce questioni interessanti e magari inedite, funziona fino ad un certo punto: non facendo emergere l'intenzionalità ultima sottesa all'autore, viene data l'immagine di un corpo privo di ossatura. Ora però è anche vero che il *corpus* tommaseiano, per restare nella metafora, non lascia facilmente intravedere le sue ossa e chi ne ribadisce la mancanza tecnicamente non sta sbagliando: si ritorna così in un circolo vizioso al trabocchetto di un Tommaseo pedagogista per caso.

La luce in fondo al tunnel, forse, può essere rappresentata da un cambio di prospettiva, nel momento in cui ci si chiede se veramente il filo conduttore di un pensiero debba essere il pensiero stesso: è necessario, per parlare di un Tommaseo educatore, ricercarne un pensiero compiuto? A parere di chi scrive, in effetti, il filo conduttore in questione non è tanto ravvisabile in un pensiero pedagogico strutturato, quanto in una tensione educativa di stampo etico che permea, anzi rende tutt'uno, gli scritti e la vita stessa del dalmata. Il già citato studio di Salvadori sembra supportare questa teoria, nel momento in cui descrive, forse con eccessivi toni di lirismo, un Tommaseo che funge da *exemplum* pedagogico nei confronti dell'amico Alessandro Poerio, rinnovando con la sua stessa vita l'antica tradizione dell'educazione tramite *imitatio*¹¹.

Ecco perché Tommaseo riesce a coniugare, ad esempio, riflessione educativa e riflessione politica, che nel suo pensiero non hanno soluzione di continuità (come tanti altri campi del sapere, d'altronde). Beninteso, la sua non deve essere inquadrata come un'educazione politica: il dalmata, aiutato dai contatti che aveva stretto con le personalità più importanti del mondo pedagogico cattolico, svilupperà teorie educative onni-comprehensive, non limitate al contingente sociopolitico bensì spazianti su molti campi della natura umana¹². La tensione educativa tommaseiana è sempre rivolta all'uomo per l'uomo, mai ad un fine terzo. Che poi tutto ciò andrà naturalmente a curare i mali anche politici di cui soffre la costituenda nazione italiana è un discorso di naturale conseguen-

za. La tensione educativa, etica e morale, protesa verso il miglioramento in tutte le sue forme, si fa tensione politica: è in questo senso che si deve intendere l'affermazione che

L'arte di educare è una politica in piccolo, come l'arte del governare è un grande sistema d'educazione¹³.

Tommaseo si presenta così in piena aderenza con un secolo, l'Ottocento, che nell'ambito della pedagogia cristiana

Scorre più tra frammenti di pensieri sull'educazione che in virtù di elaborazioni teoriche e di grandi slanci dello spirito e della cultura come manifestazione appunto dello spirito e degli spiriti¹⁴.

A tal proposito, la parabola di Antonio Rosmini, con il quale pure Tommaseo fu per un certo periodo in contatto ed amicizia¹⁵, sembra confermare tale ipotesi: l'unico vero teorico del secolo, nel campo dell'educazione cristiana, non riesce a terminare la sua opera¹⁶. La sua morte improvvisa, nel 1855, può essere assunta come spartiacque di un Ottocento di cui una prima metà tenta (fallendo) sistematizzazioni speculative, metodologiche e didattiche, di contro alla seconda che approcciandosi con la modernità ed il conseguente declino del cristianesimo nella società diviene maggiormente preoccupata delle urgenze pratiche cui far fronte di volta in volta¹⁷.

Tommaseo vive entrambe le stagioni, assorbendone via via limiti e contraddizioni, ma anche pregi e speranze in un'Italia in trasformazione e prossima all'Unità. In lui le tensioni educative non si fanno pedagogia sistematica, ma producono comunque un substrato culturale che lascia il segno, dal momento che anche nel corso del XX secolo molte istituzioni cattoliche si rifaranno al pensiero di Tommaseo, talvolta assumendone anche il nome come nel caso dell'Associazione nazionale magistrale¹⁸. Il dalmata, infatti, riuscirà non solo ad inserirsi nei giusti gruppi, tra cui soprattutto quello toscano facente capo a personalità come Capponi e Lambruschini, ma convoglierà nella sua riflessione il meglio della pedagogia precedente, traendo spunti e materiali soprattutto dagli ambienti svizzeri, da Rousseau a Pestalozzi alla Necker de Saussure¹⁹.

Alla luce di tutto ciò sembra dunque un po' troppo severo il ritratto che talvolta è stato fatto di Tommaseo, sulla scorta delle tradizionali critiche verso un impianto teorico carente o nullo a fronte di una pedagogia che procede per intuizioni²⁰. Se tutto sommato queste critiche possiedono un fondo di verità è però anche vero che con Tommaseo ci si trova dinanzi ad un pensatore che ha una particolare concezione di educazione, difficile da inquadrare secondo i classici schemi. Lungi dal generare un pensiero compiuto, ritenuto semmai un accidente e non sostanza, per Tommaseo l'educazione è la carne della storia, l'energia che permette il cambiamento, la forza che rigenera l'uomo: non si fa si-

stema, quindi, ma azione. Viceversa «la teoria se non è docile, non è occhio che indirizza i passi, è catena»²¹. Il dalmata lo spiega chiaramente:

[Dall'] osservazione [della natura umana in giovane età], troppo sin qui trasandata, può solo sperare miglioramento l'arte dell'ammaestrare e dell'educare. Tale osservazione conduce a riguardare le cose della mente e dell'animo in aspetti varii; e ci salva dalla mania dei sistemi, che tanto in pedagogia, quanto in letteratura e in politica, porta seco il malanno comunemente chiamato pedanteria²².

Ritorniamo così a quella tensione educativa come vero filo conduttore della riflessione tommaseiana, che anzi rifugge volontariamente una trattazione sistematica, giudicata pedantesca quasi sclerotizzasse nel trascendente ciò che deve rimanere carne nell'immanente: l'atto educativo come atto trasformativo della realtà. Ancora, nel 1872, prossima la morte e guardandosi indietro, Tommaseo scriveva di avere sentito nel corso di quasi cinquant'anni «la necessità, civile ancora più che intellettuale» di una riflessione pedagogica²³. Si tratta dunque di una necessità di azione (civile) prima ancora che di pensiero sistematico (intellettuale). La maggiore pecca che si rimprovera al dalmata si configura dunque come sua consapevole scelta epistemologica: Tommaseo, in sintesi, non è un Rosmini perché non voleva essere un Rosmini, ed è lui stesso a ricordare questa intrinseca caratteristica a chiunque tenti una ricostruzione storica della sua riflessione pedagogica.

Posto tale punto fermo, quello dunque di una riflessione educativa come tensione civile rivolta all'atto pratico della vita, si tenterà adesso di delineare meglio i termini della definizione con un esempio di tensione educativa, nella fattispecie in relazione all'educazione popolare, ed un esempio di applicazione pratica di tale tensione, in ordine al problema dell'educazione infantile. Infine, si tenterà di trarre le conclusioni in sede di riflessione sulla scuola (o sulle scuole) ponendo qualche punto d'arrivo e prospettiva futura a partire dalla riflessione tommaseiana sull'argomento.

La tensione educativa nell'educazione popolare

Come è noto, il XIX secolo vide l'affermarsi definitivo di un fenomeno che già aveva fatto capolino negli anni della rivoluzione francese e che in seguito sarà destinato, nel bene e nel male, ad ampliarsi sempre più: la comparsa da attore protagonista sulla scena storica del popolo²⁴. Il popolo, idea cui a quest'altezza di tempo comincia ad affiancarsi il concetto di nazione, è al centro della riflessione culturale, politica, sociologica: godrà di un protagonismo notevole, fino a mutare in massa per le ideologie novecentesche. Anche la pedagogia inizia a ragionare sul popolo, in maniera diversa a seconda dei contesti

culturali in cui la riflessione viene portata avanti. In particolare in Italia diventa centrale il dibattito in relazione ai fermenti risorgimentali. La questione sembra avere anche tratti paradossali, dal momento che c'era chi negava addirittura l'esistenza di un popolo italiano, che semmai andava 'fatto' una volta fatta l'Italia: all'opposto si collocava chi invece credeva che la stessa Italia fosse un'espressione culturale viva solo in quanto esisteva da sempre un popolo italiano che ne aveva generato l'idea, prima ancora che uno Stato. In particolare a pensarla così era un gruppo di intellettuali cattolici, maggiormente vicini al liberalismo che al tradizionalismo promosso dai pontefici, tra i quali rientra anche Niccolò Tommaseo.

La tensione educativa del dalmata rivolge tutta la sua energia nell'educazione popolare, concepita come riscatto complessivo dell'Italia, una prospettiva che lo legava a molti intellettuali cattolici. Infatti, i fermenti sociali legati soprattutto alla rivoluzione francese, che in Italia aveva fatto capolino in ad inizio secolo, mantenevano una matrice prettamente laica quando non anticlericale. L'idea che potesse nascere un'Italia unita a partire da un processo guidato da *élites* colte recava dunque con sé la possibilità, poi effettivamente avveratasi, che il nuovo Stato nascesse in contrapposizione con la Chiesa cattolica, rivendicando peraltro piena sovranità su Roma: proprio nella Città eterna l'insurrezione datata 1849 di cui Pio IX fece le spese confermò i diffusi timori. Per molti cattolici, quindi, auspicare un ruolo del popolo nella costruzione della futura Italia significava edificare una compagine politica che salvando le tradizioni religiose del Paese non lo rendesse nemico della Chiesa²⁵. Assodato ciò permanevano tuttavia differenze di pensiero sul concetto di popolo e di educazione popolare. La cultura cattolica, che per secoli aveva avuto a che fare con un popolo concepito come sostanzialmente devoto ed unito nella fede, si trovava improvvisamente davanti al dilagante fenomeno della scristianizzazione e della messa in discussione di ogni principio d'autorità tradizionale. Le reazioni furono molteplici a seconda dei contesti sociopolitici e culturali, ma, tramite una semplificazione a grandi linee, si possono ridurre alla classica polemica fra intransigenti e transigenti nei confronti della modernità²⁶. Tali linee di pensiero si riflettono anche sulle pratiche educative messe in campo. Le fazioni che facevano capo al cattolicesimo più intransigente, forti soprattutto nei primi decenni del XIX secolo e facenti riferimento ad ambienti curiali, gesuitici e dell'aristocrazia laica, intendevano dosare accuratamente l'educazione popolare, nella convinzione che essa potesse diventare uno strumento in mano alle *élites* progressiste. Sotto lo slogan di 'meno istruzione più religione' si raccolsero una serie di intellettuali, sia laici che consacrati, convinti che per il popolo fosse sufficiente l'educazione religiosa tradizionalmente intesa e una formazione di stampo pratico in base al loro *status* sociale. Viceversa attorno alla metà del secolo in alcuni pensatori, pur cresciuti nell'alveo tradizionalista, andava maturando l'idea che al popolo

fosse necessaria un'educazione più ampia, quanto meno per sfuggire alle condizioni misere in cui spesso versava²⁷. Inoltre in alcuni intellettuali, spesso consacrati, a questa concezione seguì quella apparentemente paradossale secondo cui il mondo moderno potesse schiudere più porte all'educazione cristiana di quante apparentemente ne paresse serrare. Da qui il pullulare di iniziative, come quella di don Giovanni Bosco, che da un approccio inizialmente emergenziale e caritatevole approdano ad una compiuta pedagogia volta ad un rilancio della presenza cristiana nella società²⁸.

Fedele alla sua concezione di pedagogia viva ed operante, Tommaseo sostiene la necessità di educare il popolo a qualcosa di utile per lui e per la sua natura, dal momento che solo in questa maniera si può generare l'artisticamente bello e l'eticamente vero²⁹. Esempio primo è la lingua italiana, un idioma vivo e parlato, non puro ed astratto, intellettuale o intellettualistico³⁰. A proposito della questione idiomatica, che ha interessato gli studi di Tommaseo tanto da consegnarlo alla storia come uno dei maggiori linguisti e lessicografi italiani del risorgimento, è qui interessante notare soprattutto due cose. Anzitutto, il fatto che essa non si esaurisca in sé, ma trascenda in un piano più ampio volto all'educazione del popolo italiano. *In secundis*, e questo sembra essere la cosa più interessante, il fatto che la questione linguistica trovi la sua soluzione grazie alle riflessioni educative portate avanti contemporaneamente dal dalmata. In parole povere, quale lingua per il popolo italiano? L'idioma puro, per certi versi già classico, propugnato da autori come padre Antonio Cesari, che si rifacevano direttamente alle opere dei maestri fiorentini trecenteschi? O la lingua toscana del secolo XIX, dotta perché diretta discendente di quella tradizione, ma allo stesso tempo depurata da quel purismo che rischiava di farla assurgere ad un empireo artefatto? Tommaseo non sembra avere dubbi sull'accettare la seconda ipotesi, ma il suo ragionamento, ed è questo quello che importa sottolineare, è ancora una volta squisitamente pedagogico. Se l'educazione è la carne della storia, e la lingua è strumento d'educazione, ne discende necessariamente che questo idioma deve essere vivo, attinto dalla bocca dei parlanti, «incarnazione del pensiero di un popolo»³¹.

Quest'ultimo rientra costantemente nelle riflessioni educative di Tommaseo, che indica più volte una metodologia didattica da adottare nei suoi confronti, basata sulla valorizzazione del sapere tradizionale popolare, soprattutto quella di stampo pietistico e religioso, e sulla doverosità di rendere fruibile l'alta cultura anche ai ceti più umili, utilizzando come criterio di discernimento l'utilità pratica del sapere³². In questo, Tommaseo si affianca bene al gruppo pedagogico toscano orbitante attorno alle figure di Lambruschini e Capponi ed a tutta la riflessione che costoro portavano avanti sull'educazione popolare e sul concetto di popolo³³. Quest'ultimo, inoltre, nella riflessione del dalmata

non è mai un soggetto idealizzato, ma sempre incarnato in un determinato momento storico, e che deve dunque

Merita che sia conosciuto ne' pregi suoi, compatito ne' difetti, nelle sventure commiserato, sovvenuto nella debolezza, aiutato a correggersi da sé stesso, a beneficiarsi, educarsi³⁴.

Tommaseo concepisce così la religione come la chiave di volta dell'educazione popolare. È interessante, però, declinare meglio la questione, tanto più che il dalmata con educazione cristiana non intende una serie di istruzioni dogmatiche da seguire. In Tommaseo la religione diviene lo strumento che rende «manifesta agli occhi dell'uomo la propria dignità» e, soprattutto, accomuna le genti perché

tutti al mondo abbiamo le nostre gioie, tutti i nostri dolori, ma [...] il più infelice di tutti è colui che si dimentica d'aver de' fratelli³⁵.

È nell'amore cristiano, eretto a criterio pedagogico affratellante, che Tommaseo trova la chiave per il riscatto del popolo italiano³⁶. In questo senso la tensione educativa del dalmata si riallaccia alle numerose istanze di riforma presenti nel mondo cattolico ottocentesco³⁷, verso le quali guardava anche il gruppo toscano solidarizzando con le esperienze filantropiche legate al socialismo utopico protestante, prima fra tutte quella portata avanti in Scozia da Robert Owen³⁸. Di più, in Tommaseo queste tensioni educative non sembrano avere confini nel popolo italiano, sganciandosi dunque da quel patriottismo talvolta eccessivo che, esacerbato verso la fine del secolo, si sarebbe tramutato in acceso nazionalismo. Di chiara impronta universalistico cristiana si rivela dunque essere la descrizione di un'Europa confederata, per usare un linguaggio odierno in piena circolazione di merci e persone, nella quale l'educazione si esplica attraverso il viaggio e l'esperienza diretta³⁹, piuttosto che attraverso i libri⁴⁰. Una sorta di fratellanza educativa di popoli europei che riscoprono una radice comune, ecco anche questo di una cultura utopico pacifista, spesso di matrice evangelica⁴¹, presente nella Toscana della prima metà del XIX secolo⁴². Un'educazione, dunque, dai forti toni etici, dal momento che separare l'educazione intellettuale da quella morale è impossibile «senza che l'uomo e la società tutta ne vada scissa e sconvolta»⁴³. Ma, come ogni tensione etica, si tratta di un'educazione che trova nella traduzione pratica la sua necessità storica.

Dalla tensione educativa alla pratica educativa

Nel dibattito ottocentesco, strettamente connessa con l'educazione popolare era la questione della pedagogia infantile, quasi quest'ultima fosse la messa in pratica della riflessione sulla prima. Anche in questo caso, le realtà maggiormente impegnate furono gli ambienti cattolici, spesso tramite la nascita di istituti ed ordini che dell'educazione salvifica delle nuove generazioni facevano il loro carisma⁴⁴. Tommaseo, concependo l'educazione come miglioramento ed emancipazione dell'uomo, non poteva non affrontare anche tale tematica, dimostrandosi peraltro aggiornato sulle più recenti novità in proposito⁴⁵. Nel dalmata la riflessione si nutre degli apporti rousseauiani e pestalozziani, con i quali fa costantemente i conti (soprattutto con il primo) e si connota per un'impostazione sostanzialmente pratica e, si potrebbe dire, didattico metodologica, pur senza scadere nel didatticismo di maniera⁴⁶.

Non è un caso, allora, che la capacità di educare viene attribuita ai

Legittimi educatori dell'uomo[, cioè] l'aria che prima egli spira, la terra verso la quale cade piangendo; la luce, più o men lieta, a cui s'aprono gli occhi innocenti; il verde de' campi, il color delle mura, i più o men tersi cristalli della finestra, i primi suoni, i primi oggetti ch'ei tocca; il riso della madre, il latte della balia, le carezze del padre; poi le parole de' servi, gli atti degli amici, gli atti degli estranei: poi le novità che sopravvengono; il variare del cielo, il variare degli imperi; poi l'inescogitabile caso, cioè Dio⁴⁷.

L'esperienza dunque come primo, se non unico per quest'età, fattore di educazione. Con toni di lirismo, per certi versi anche stucchevole, Tommaseo delinea il suo concetto di processo educativo in ogni fase, procedendo per gradi dalla più semplice alla più complessa. In ordine, dunque, esperienza della natura, dapprima come elemento fisico («l'aria che prima egli spira, la terra verso la quale cade piangendo; la luce»), gradatamente come paesaggio antropizzato («il color delle mura, i più o meno tersi cristalli della finestra, i primi suoni, i primi oggetti»): è il primo tassello dell'educazione e la descrizione si attarda su percezioni sensoriali a livello rispettivamente olfattivo, tattile, visivo ed uditivo. Successivamente si passa all'esperienza dei rapporti umani dapprima in famiglia («il riso della madre, il latte della balia, le carezze del padre; poi le parole de' servi»), successivamente all'esterno («gli atti degli amici, gli atti degli estranei»). Le dimensioni coinvolte qui sono inizialmente emotive, poi intellettive quando il bambino è chiamato a decodificare gli «atti». Infine si descrive l'esperienza dei concetti astratti come la mutevolezza («le novità che sopravvengono») e lo scorrere del tempo nello spazio («il variare del cielo, il variare degli imperi»). Il tutto poi a chiudersi con l'esperienza della fede, culmine del processo educativo, con le domande che si fanno mute davanti al caso «inescogitabile», letteralmente non circoscrivibile al *cogito*, «cioè Dio»: è l'ambito filosofico e teologico.

Fedele al principio secondo cui la sistematizzazione di un pensiero pedagogico è la sua cristallizzazione e dunque la sua mortificazione, Tommaseo non fornisce precise indicazioni metodologiche sulla didattica, limitandosi a suggerire consigli da applicare volta per volta e caso per caso. Infatti, per quanto concerne l'educazione,

Non si potrebbe fissare norma immutabile ed unica. Questa è scuola che deve secondo le circostanze variare; e tutto può essere scuola⁴⁸.

È il preludio di ciò che lo stesso Tommaseo, più avanti, chiama «istruzione continua»⁴⁹. Questi consigli, che spesso assumono l'aspetto di massime aforistiche, sono sparsi all'interno della produzione di un'intera vita, ma si possono riassumere nella ricerca costante di una via pratica dell'insegnamento, che deve dunque rifuggire una formazione eccessivamente determinata e positiva. In questo approccio, c'è chi ha rilevato lo sviluppo del principio di analogia posto alla base della filosofia tommaseiana e rinvenibile soprattutto nell'insegnamento della lingua materna⁵⁰.

Un esempio di metodologia didattica per la prima infanzia si può rintracciare nella corrispondenza che Tommaseo ebbe con Emilio de Tiplido, amico intimo del dalmata, di cui era quattro anni più vecchio e con il quale partecipò ai moti rivoluzionari veneti del 1848, ricoprendo per un breve lasso di tempo la carica di ispettore capo delle scuole elementari nella giovane repubblica⁵¹. Non è un caso che le lettere al Tiplido, vertenti tutte su questioni culturali e spesso educative, tanto più che l'amico di Tommaseo è stato docente di scuole superiori ed università per diversi decenni, siano state pubblicate dal dalmata stesso in varie sue opere⁵². In esse i consigli e le riflessioni pedagogiche degli autori prendono esempio da casi concreti, nella fattispecie la figlia in fasce del Tiplido, Eloisa: ancora una volta per dirimere questioni educative Tommaseo non redige *summae*, ma mette sotto gli occhi del lettore atti pratici, tanto più che in questo caso non si tratta nemmeno di una *fictio* di stile rousseauiano⁵³.

La lettera, pubblicata la prima volta nel 1834 con il titolo *Di quella educazione che incomincia con la vita*, si configura come una densa riflessione corroborata da consigli che riprendono tematiche già presenti nella pedagogia precedente, soprattutto in Pestalozzi e Rousseau: pensatore quest'ultimo con cui Tommaseo fa esplicitamente i conti nell'ultima sezione dello scritto, ma che permea tutta la riflessione del dalmata sull'educazione e la cura da approntare durante la prima infanzia. Tommaseo sin dalle prime righe sottolinea la possibilità, meglio ancora la necessità, dell'educazione dell'infante, cosa per la quale non è necessario attendere oltre, notando come sin dalla tenera età il fanciullo mostri movimenti istintuali ed intuitivi bisognosi di affinamento e dirozzamento⁵⁴. L'idea che il bambino fosse già in età infantile portatore di *logos*, dunque di dignità educativa, risaliva ai primordi del cristianesimo, ma solo negli ultimi de-

cenni si stava traducendo in pratiche educative che superassero l'assistenzialismo per approdare ad istanze pedagogiche, come ad esempio nel caso degli asili di Ferrante Aporti⁵⁵. Al contrario di quest'ultimo però, con cui Tommaseo ingaggia una piccola polemica, il metodo con cui insegnare al bambino deve essere basato sull'intuito, dal momento che l'«intuitivo potere della umana mente [...] nelle anime vergini è meraviglioso». A tal proposito, annota il dalmata:

Fare che il fanciullo per lunga serie di interrogazioni dottrinali sia menato a sentenziare che l'*acqua bagna*, è un volerlo istupidito a forza di scienza. A chi sta per versarsi acqua addosso, dite: *non t'infradiciare*; ed egli imparerà che l'acqua infradicia, ed altre cose parecchie da quella via. Insinuate la verità all'occasione d'altre idee che facciano quelle prolifiche d'altre ancora⁵⁶.

Tommaseo, quindi, nella lettera si prodiga in numerosi consigli all'amico, spaziando nei più minimi esempi in ogni sfaccettatura educativa per la piccola Eloisa. Ella, dunque, allenerà le sue percezioni sensoriali ed intellettuali, i propri sentimenti e le proprie capacità deduttive, nonché il suo fisico. Lo sforzo principale, però, non sarà dell'educatore, ma della bambina, dal momento che

Queste cose tutti i bambini apprendono col tempo da sé; ma variando le esperienze, moltiplicandole, facendole tutte convergere a un fine, si può accelerare l'istruzione, e renderla più immediatamente proficua che non soglia⁵⁷.

È importante per Tommaseo sottolineare un simile concetto. Il ruolo dell'educatore è sostanzialmente quello di un facilitatore che incanala, in una serie di atti, un flusso di energie in potenza già presenti. Per rientrare nel caso concreto, Emilio de Tipaldo dovrebbe predisporre opportunamente un percorso esperienziale atto a facilitare, velocizzare e meglio far fruttare qualcosa che comunque sarebbe venuto da sé, magari in tempi più lunghi ed in maniera meno perfetta. Al centro del processo educativo si pone Eloisa, ma lo stesso processo educativo esiste perché esiste il padre che conduce coscientemente ad un fine le esperienze della figlia⁵⁸. Senza questa intenzionalità l'educazione non sarebbe stata tale in quanto affidata al caso. La bambina avrebbe dunque maturato emozioni, sensazioni, percezioni tra loro slegate, prive di intenzionalità ed intrise di casualità: in ultimo non sarebbe stata educata. È in questo, per Tommaseo, che si distingue l'agire dell'uomo da quello dell'animale. Quest'ultimo è solo capace di «cura», per quanto precisa ed efficace, ma a ciò

Nell'uomo aggiungesi la riflessione che dà merito ad ogni menomo atto dell'educazione, che nobilita fin le cure più materiali, che nel presente considera l'apparecchio dell'avvenire, nel corpo ama lo spirito, e nel bambino venera l'uomo⁵⁹.

Ed è proprio per essere in grado di predisporre adeguati piani educativi caso per caso che i bambini devono essere conosciuti. L'importanza dell'osservazione, che fa dell'educazione una disciplina scientifica, è richiamata da Tommaseo in più punti della sua riflessione come chiave di volta di ogni agire educativo. Una concezione, questa, che il dalmata aveva ben presente sin dagli anni fiorentini, e che testimonianza ancora una volta come la pedagogia sia nella sua riflessione un qualcosa di inscindibile dall'atto pratico volta per volta diverso⁶⁰. Acutamente, Tommaseo annota che

Se dalle astrazioni e dalle pratiche anguste vorranno gli educatori passare nella via dell'osservazione e dell'esperienza, l'istruzione acquisterà quella dote preziosa senza la quale non è bene alcuno, la sapienza di piegare le regole alle circostanze, e dedurre da queste medesime nuove norme. [...] Così quello che tanto aiuta la franchezza de' dotti a spacciare sistemi d'educazione, di politica e di altro, si è la mancanza piuttosto di esperienza che la meditazione profonda. [...] Perciò se possono giovare le scuole di pedagogia (poiché, se utili sarebbero scuole che insegnassero ad allevare maiali ed asini, molto più quelle che uomini); pur si può dire che dannose diventerebbero se insegnassero il metodo piuttosto che l'arte di svolgerlo in quelle conseguenze le quali sono sì lontane dal principio generale che paiono quasi eccezioni da quello⁶¹.

La tensione pedagogica tommaseiana non genera regole, bensì osserva le eccezioni, conscia che la vita stessa sia irriducibile a schemi precostituiti. L'educazione, che per il dalmata è la vita stessa, non può dunque sottomettersi a principi generali. È questa, paradossalmente l'unica regola che segue Tommaseo nella sua riflessione pedagogica: nessuna osservazione è mai identica ad un'altra, semplicemente perché nessun uomo è mai identico ad un altro.

Quot capita tot scholae

Il breve lavoro che si avvia a conclusione non ha preteso, naturalmente, di esaurire la trattazione sulla figura del Tommaseo educatore. Anzi, ad onor del vero ha tralasciato molti aspetti pur interessanti della riflessione del dalmata, per i quali si spera di aver segnalato in calce la bibliografia più opportuna. La scelta degli argomenti effettuata era tuttavia finalizzata a disegnare quanto più precisamente possibile la tensione educativa che permea la vita di Tommaseo. Una tensione dalla quale può discendere, sottotraccia, un'idea di scuola: ed è proprio da qui che si cercherà ora di trarre le conclusioni di quanto ricostruito.

Con Tommaseo siamo di fronte ad un pensatore che ha ragionato sulla scuola e sul rapporto che essa ebbe con la società preunitaria, fino anche a tentare di mettere le mani in pasta con la brevissima esperienza al ministero dell'istruzione del governo provvisorio della Repubblica veneta⁶². Eppure il dalmata è ben lontano da quella 'torsione scolasticistica' che si andava preparando nella pedagogia italiana e che esplose definitivamente negli anni successivi all'Unità⁶³.

Erede di una tradizione cattolica che si rifaceva al discepolato sul modello apostolico, in lui si nota quasi una nostalgia dei tempi in cui il *magister* curava il *puer* a trecentosessantasei gradi, conoscendone ogni aspetto e conducendolo amorevolmente al vero, al bello, al buono⁶⁴. Questa visione a tratti idilliaca non gli impedisce, tuttavia, di fare i conti con la scuola come istituzione, realtà che andava sempre più affermandosi nel corso del secolo e che risulterà centrale nella costruzione ideale dello Stato unitario. Tommaseo non è un passatista o un conservatore ad oltranza, tuttavia riconosce che la scuola italiana per come si stava formando rischiava di lasciar passare in secondo piano la persona rispetto all'istituzione, di per sé uniformante. Così, poco dopo l'Unità annota che

Troppo spesso il discorso rivolgesi a tutta la scuola; e agli sbagli e ai difetti de' singoli non è posto riparo in tempo. Convieni che ciascheduno senta d'essere e osservato e curato, ne abbia fiducia e soggezione, si eserciti a mostrarsi con verecondia qual è, dire in presenza altrui quello che sente. Così la scuola in comune non nuoce all'originalità; il vario conciliasi all'uno, e la familiarità alla modestia⁶⁵.

La prospettiva tommaseiana, dunque, si colloca in una sorta di personalizzazione della didattica *ante litteram*, volta alla valorizzazione della singolarità di ogni allievo, in modo che questi non si disperda nella «scuola in comune». L'apertura di scuole apposite per coloro che intendono perfezionarsi in un mestiere, di modo che nei lavori «si cominciasero a porre avvedutamente in pratica i principii teorici novellamente imparati», deve essere letta in questo senso: ad ognuno deve essere data la possibilità, educandosi, di valorizzare la propria originalità pur rimanendo in un sistema d'istruzione comune⁶⁶. Evidenti, anche in questo caso, i richiami alla coeva riflessione di Lambruschini sul ruolo del lavoro, soprattutto contadino⁶⁷, nell'educazione dell'uomo⁶⁸.

D'altronde, se è vero che Tommaseo rivendica l'utilità di un'istruzione comune e della scuola intesa come apparato, istituzione senza la quale difficilmente si sarebbe potuta ottenere una trasmissione di conoscenze su larga scala, è anche vero che egli nega allo Stato la capacità ultima di educare: prerogativa, come si è visto, della vita naturale e della famiglia.

In effetti, il punto focale che sembra emergere da quanto sin qui affrontato è la concezione, per Tommaseo, dell'educazione come vita⁶⁹. L'esperienza nella vita quotidiana,

quella «educazione continua» che prima si richiama laddove «tutto può essere scuola», è naturalmente insofferente all'istituzione, che viceversa vorrebbe fosse scuola solo la scuola stessa. O meglio, l'educazione-vita tommaseiana accetta l'istituzione perché ne comprende l'utilità, ma non vi si sottomette. In sostanza, l'istituzione non scompare, non deve scomparire, ma non deve pretendere un monopolio educativo, dal momento che

I governi educare non possono; dunque non debbono: la loro impotenza n'è prova. Perché l'impossibile non è dovere: dice l'antico proverbio⁷⁰.

Si torna così, con un percorso quasi circolare, alla questione posta all'inizio del presente lavoro. C'è infatti un collegamento di fondo tra il Tommaseo che non sistematizza il suo pensiero pedagogico ed il Tommaseo del «tutto può essere scuola»: tale filo rosso è la paura, ma anche l'impegno ad evitare, di arrestare il flusso vitale che rappresenterebbe la vera essenza della pedagogia. Così come un trattato ne sclerotizzerebbe la forza generatrice, rischiando di immortalare su carta quello che dovrebbe rimanere un divenire in azione, allo stesso modo il monopolio educativo dell'istituzione, la 'torsione scolasticistica' che già si scorgeva all'orizzonte, avrebbe incasellato quella pedagogia-vita atrofizzandola.

Prospettive per il XXI secolo?

Tommaseo è e resta pienamente un uomo del suo tempo, in tutto ciò che di positivo e negativo reca una simile affermazione: come tale, ed in maniera del tutto neutra e scevra da giudizi di valore, va considerata la vita, l'opera e la riflessione del dalmata. Astrarre Tommaseo dall'Ottocento risorgimentale italiano è un nonsenso storico, culturale, pedagogico. Tentare un ragionamento, o anche solo una conclusione su quanto finora esposto, con criteri interpretativi attuali è una sovrapposizione di piani storici che ci si deve ben guardare dal compiere.

Ciò premesso ed assodato, non si può però sorvolare sul fatto che il dalmata ebbe intuizioni da non sottovalutare e che potrebbero ad oggi fruttare in sede di dibattito pedagogico. In questo senso, le sollecitazioni del passato possono rappresentare un seme per il futuro, se adeguatamente assunte ed anche contestualizzate.

Il XIX secolo si presenta come un periodo storico che pur avendo esaurito alcuni filoni antropologici e culturali, ampiamente sostituiti dalle concezioni novecentesche, ha ancora molto da dire sul piano della riflessione educativa, tanto più che è il secolo in cui prende forma la pedagogia come scienza. Tutto questo appare con ancora maggiore

forza negli ambienti culturali di matrice cristiana, quando alla secolarizzazione fa seguito il tentativo da parte di gruppi intellettuali di recuperare *ad fontes* le radici del proprio pensiero in chiave etica e sociale. Riprendono così vigore, anche sul piano pedagogico, le teorie di centralità dell'uomo come individuo portatore di *logos* sin dalla nascita e destinato ad un'educazione che ne metta in risalto la peculiarità e la sostanziale individualità pur nel consorzio umano dei fratelli: insomma, «unicuique suum», come recita il sottotitolo de «L'Osservatore romano» sin dal 1862.

Tommaseo si colloca dunque in quella linea di pensiero cristiano atta al recupero della persona umana da porre al centro dell'esperienza educativa. Da questo principio, unito alle più recenti teorie pedagogiche assorbite attraverso studi e confronti con le maggiori personalità dell'epoca, discendono tutte le conseguenze del suo pensiero educativo: si tratta di un principio, questo sì, che non è antistorico riproporre sul piano della riflessione attuale.

EMILIO CONTE

University of Bergamo

¹ A titolo introduttivo sulla figura del Tommaseo si segnala il pur datato M. Puppo, *Tommaseo*, La Scuola, Brescia 1950 ed i saggi contenuti nel volume collettaneo *Niccolò Tommaseo nel centenario della morte*, a c. d. V. Branca, G. Petrocchi, Olschki, Firenze 1977.

² *Niccolò Tommaseo. Popolo e nazioni. Italiani, corsi, greci, illirici*, a c. d. F. Bruni, 2 voll., Antenore, Padova 2004.

³ A tal proposito l'opera più nota è N. Tommaseo, B. Bellini, *Dizionario della lingua italiana*, 4 voll., Utet, Torino 1879. L'opera fu conclusa sette anni dopo l'improvvisa morte di Tommaseo, sotto la direzione di Giuseppe Meini, essendo anche Bellini in età avanzata. Non fu tuttavia la prima fatica lessicografica del dalmata, i cui interessi linguistici, rimontando fino al periodo fiorentino, avevano già condensato i loro frutti in N. Tommaseo, *Nuovo dizionario de' sinonimi della lingua italiana*, Pezzati, Firenze 1830.

⁴ *Id.*, *Poesie e prose*, a c. d. P.P. Trompeo, P. Ciurenau, 2 voll., Utet, Torino 1966.

⁵ In realtà Tommaseo non fu mai veramente un apprezzato romanziere dai suoi contemporanei. La sua opera maggiore, ora riedita in *Id.*, *Fede e bellezza*, a c. d. F. Danelon, Edizioni dell'Orso, Alessandria 1996, ebbe vita molto travagliata.

⁶ *Alle origini del giornalismo moderno. Niccolò Tommaseo tra professione e missione*, a c. d. M. Allegri, Accademia roveretana degli Agiati, Rovereto 2010.

⁷ Sul gruppo toscano orbitante intorno a Vieusseux cfr. G. Serafini, *Vieusseux, l'«Antologia» e le altre riviste. Impegno e dibattito educativo*, in *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, a c. d. F. Cambi, Le Lettere, Firenze 1998, pp. 177-194.

⁸ Per approfondimenti anche riguardo la produzione letteraria generica di Tommaseo cfr. S. Bucci, *Niccolò Tommaseo e la educazione*, La Scuola, Brescia 1975, pp. 23-24.

⁹ G. Salvadori, *Niccolò Tommaseo educatore cinquant'anni dopo la sua morte*, «Vita e Pensiero», X, 11 (1924), p. 642.

¹⁰ S. Bucci, *Niccolò Tommaseo e la educazione*, cit., pp. 25-26 e relativa bibliografia per i contributi in questione.

¹¹ G. Salvadori, *Niccolò Tommaseo educatore cinquant'anni dopo la sua morte*, cit., pp. 649-654.

¹² S. Bucci, *Niccolò Tommaseo e la educazione*, cit., p. 28.

¹³ N. Tommaseo, *Dell'educazione. Scritti varii*, Ruggia, Lugano 1834, p. 33.

¹⁴ G. Vico, *Ottocento pedagogico cristiano*, La Scuola, Brescia 2005, p. 79.

¹⁵ N. Tommaseo, A. Rosmini, *Carteggio edito e inedito*, a c. d. V. Messori, 3 voll., Marzorati, Milano 1969.

- ¹⁶ Fulvio De Giorgi, nella sua corposa ricostruzione del pensiero e della vita di Rosmini, mostra come il rapporto fra questi e Tommaseo sia stato altalenante fino alla definitiva rottura nel 1826. Tuttavia, echi del pensiero rosminiano permangono nella produzione del dalmata ben oltre questa data, a testimonianza di un sodalizio spezzatosi più per motivi caratteriali che non intellettuali. Cfr. F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo. L'educazione dell'uomo moderno tra riforma della filosofia e rinnovamento della Chiesa (1797-1833)*, Morcelliana, Brescia 2002.
- ¹⁷ G. Vico, *Ottocento pedagogico cristiano*, cit., p. 49.
- ¹⁸ A. Dessardo, *L'associazione magistrale "Niccolò Tommaseo". Storia di maestri cattolici, 1906-1930*, Ave, Roma 2018.
- ¹⁹ Sui rapporti tra Tommaseo, il gruppo pedagogico toscano di Lambruschini e gli ambienti svizzeri cfr. gli spunti di G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 34-36. Chiosso sottolinea come il tramite culturale fosse proprio il Vieusseux, anch'egli ginevrino e vicino agli ambienti del protestantesimo illuminato svizzero.
- ²⁰ G. Vico, *Ottocento pedagogico cristiano*, cit., pp. 55-57.
- ²¹ N. Tommaseo, *Della educazione. Desideri e saggi pratici*, a c. d. G. Della Valle, vol. I, Paravia, Torino 1916, p. 51.
- ²² Id., *Sull'educazione. Pensieri*, Treves, Milano 1869, p. 6.
- ²³ Id., *Degli studi elementari e dei superiori, delle università e de' collegi. Accenni*, Tipografia cooperativa, Firenze 1872, p. V.
- ²⁴ G. Vico, *Ottocento pedagogico cristiano*, cit., p. 24.
- ²⁵ F. Traniello, *Religione cattolica e Stato nazionale. Dal Risorgimento al secondo dopoguerra*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 7-192.
- ²⁶ Id., *Cattolicesimo conciliatorista. Religione e cultura nella tradizione rosminiana lombardo-piemontese (1825-1870)*, Marzorati, Milano 1970.
- ²⁷ G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., pp. 16-17
- ²⁸ Per ulteriori approfondimenti cfr. F. De Giorgi, *Cattolici ed educazione tra restaurazione e risorgimento. Ordini religiosi, antigesuitismo e pedagogia nei processi di modernizzazione*, Isu, Milano 1999.
- ²⁹ Il bello ed il vero sono per Tommaseo rispettivamente il mezzo ed il fine dell'educazione: il primo porta necessariamente al secondo. Sul concetto di bellezza educatrice cfr. S. Bucci, *Niccolò Tommaseo e la educazione*, cit., pp. 135-146.
- ³⁰ N. Tommaseo, *Della educazione. Desideri e saggi pratici*, vol. I, cit., pp. 421-422.
- ³¹ P. Fornari, *Tommaseo Niccolò*, in *Dizionario illustrato di pedagogia*, a c. d. A. Martinazzoli, L. Credaro, vol. III, Vallardi, Milano s.d. [ma 1903], p. 584.
- ³² N. Tommaseo, *Della educazione. Desideri e saggi pratici*, vol. I, cit., pp. 432-437.
- ³³ Id., *Delle innovazioni religiose e politiche buone all'Italia. Lettere inedite a Raffaello Lambruschini (1831-1832)*, a c. d. R. Ciampini, Morcelliana, Brescia 1963 e relativa prefazione di Gianni Sofri per una panoramica generale sul gruppo toscano.
- ³⁴ Appunto manoscritto di N. Tommaseo, in Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze (d'ora in poi BNCF), Carteggio Tommaseo, pacco 43.
- ³⁵ Id., *Della educazione. Desideri e saggi pratici*, vol. I, pp. 434-435.
- ³⁶ Per un approfondimento sulla tematica cfr. S. Bucci, *Niccolò Tommaseo e la educazione*, cit., pp. 125-134.
- ³⁷ F. Pitocco, *Utopia e riforma religiosa nel Risorgimento*, Laterza, Bari 1972, pp. 153-216.
- ³⁸ G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., pp. 29-36.
- ³⁹ Su queste tematiche sembra essere forte l'influsso di Goethe, autore peraltro di un celebre viaggio in terra italiana secondo la tradizione del grand tour, in accordo alla quale i rampolli europei completavano la propria educazione con un lungo itinerario nei luoghi della classicità. Lo scrittore tedesco è in effetti uno degli autori più citati da Tommaseo quando questi si trova ad affrontare temi come l'educazione alla bellezza o il cosmopolitismo dell'intellettuale. A titolo d'esempio cfr. N. Tommaseo, *Della bellezza educatrice. Pensieri*, Il Gondoliere, Venezia 1838, p. 141.
- ⁴⁰ N. Tommaseo, *Della educazione. Scritti vari*, cit., pp. 381-388.
- ⁴¹ Come già accennato, spesso i fermenti utopico pacifisti nascevano in contesti di cultura protestante. Tuttavia anche gli ambienti intellettuali cattolici non erano immuni da simili elaborazioni, riprendendo l'antica concezione di repubblica delle lettere e mutuandola nell'insegnamento evangelico. Un esempio è rappresentato proprio dalla parabola di Rosmini, per cui si rimanda a F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo. L'educazione dell'uomo moderno tra riforma della filosofia e rinnovamento della Chiesa (1797-1833)*, cit., pp. 229-282.
- ⁴² G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., pp. 36-39.
- ⁴³ Appunto manoscritto di N. Tommaseo, in BNCF, Carteggio Tommaseo, pacco 43.
- ⁴⁴ A tal proposito si vedano i contributi presenti nel volume collettaneo *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, a c. d. L. Pazzaglia, La Scuola, Brescia 1994.
- ⁴⁵ In un appunto manoscritto privo di riferimenti cronologici, ma databile per indizi interni tra gli anni '30 e '40 del XIX secolo, Tommaseo esalta le recenti esperienze di Giuseppe Sacchi e Raffaello Lambruschini (BNCF, Carteggio Tommaseo, pacco 43).
- ⁴⁶ N. Tommaseo, *Della educazione. Desideri e saggi pratici*, vol. I, cit., pp. 228-232.
- ⁴⁷ Id., *Dei diritti, dei doveri e dell'educazione*, Perotti, Livorno 1849, pp. 134-135.
- ⁴⁸ Id., *Della educazione. Scritti vari*, p. 39.

⁴⁹ *Ibi*, p. 377.

⁵⁰ S. Bucci, *Niccolò Tommaseo e la educazione*, cit., pp. 237-245.

⁵¹ La nomina fu voluta dallo stesso Tommaseo, all'epoca ministro del culto e dell'istruzione della Repubblica veneta. Su Emilio de Tipaldo cfr. D. Rasi, *Un greco amico del Tommaseo: Emilio de Tipaldo*, in *Niccolò Tommaseo. Popolo e nazioni. Italiani, corsi, greci, illirici*, vol. II, cit., pp. 537-578.

⁵² Sul carteggio tra Tommaseo ed Emilio de Tipaldo cfr. Ead., *Storia di un'amicizia: il carteggio inedito Niccolò Tommaseo - Emilio De Tipaldo*, in *Alla lettera. Teorie e pretiche epistolari dai Greci al Novecento*, a c. d. A. Chemello, Guerini e associati, Milano 1998, pp. 263-313.

⁵³ Per approfondire su tale tematica si vedano le riflessioni sull'arte della narrazione come unico modo per affrontare la questione delle azioni umane, in G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 328-350.

⁵⁴ N. Tommaseo, *Della educazione. Scritti vari*, cit., pp. 22-23.

⁵⁵ Sulla figura di Ferrante Aporti e sulla sua esperienza cfr. G. Calò, *Pedagogia del Risorgimento*, Sansoni, Firenze 1965, pp. 68-127.

⁵⁶ Id., *Della educazione. Desideri e saggi pratici*, vol. II, cit., p. 20. Corsivo originale.

⁵⁷ Id., *Della educazione. Scritti vari*, cit., p. 42.

⁵⁸ Per approfondire su tale tematica cfr. G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, a c. d. G. Bertagna, Studium, Roma 2018, pp. 120-125.

⁵⁹ N. Tommaseo, *Della educazione. Desideri e saggi pratici*, vol. I, cit., p. 26.

⁶⁰ Sulle concezioni di Tommaseo negli anni fiorentini si vedano gli spunti di A. Gaudio, *La «Guida dell'educatore» di Raffaello Lambruschini*, in *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, a c. d. G. Chiosso, Franco Angeli, Milano 1989, p. 123.

⁶¹ N. Tommaseo, *Della educazione. Desideri e saggi pratici*, vol. I, cit., p. 51.

⁶² Tommaseo fu ministro del culto e dell'istruzione nella Repubblica veneta dal giorno della sua proclamazione (22 marzo 1848) al luglio dello stesso anno. Le dimissioni, repentine quanto sofferte, sono da imputare sia ai contrasti con altri membri del governo, sia al timore che la sua presenza maldisponesse il re di Sardegna Carlo Alberto, più volte dal dalmata criticato, proprio nel momento in cui i rivoluzionari stavano per chiedere aiuto al Piemonte sabauda. Ad ogni modo Tommaseo fu in carica troppo poco tempo per tentare di ricostruire la sua attività presso tale dicastero: ammesso che nelle fasi convulse della vita della repubblica, abbattuta dopo appena un anno di vita dalle forze austriache, il dalmata avesse potuto metter mano a qualche provvedimento, di tutto ciò non è traccia nelle carte d'archivio (le ricerche sono state condotte presso Archivio di Stato di Venezia, fondo Governo provvisorio). La descrizione delle fasi più convulse del conflitto si trova in un numero molto elevato di minuscoli lacerti di carta con appunti autografi in BNCf, Carteggio Tommaseo, pacco 44, busta 8. Le memorie di Tommaseo in relazione a quegli anni sono ora in N. Tommaseo, *Venezia negli anni 1848 e 1849: memorie storiche inedite*, a c. d. P. Prunas, vol. I, Le Monnier, Firenze 1931, pp. 143-154.

⁶³ G. Vico, *Ottocento pedagogico cristiano*, cit., pp. 107-109. Per Vico l'involuzione istituzionalista e didatticista della pedagogia postunitaria è da ricondurre proprio alla mancanza di una solida speculazione teorica nella prima metà del secolo. Il parallelismo con la coeva Francia, che non subì questo mutamento proprio perché strutturò un proprio pensiero pedagogico, ne sarebbe la prova.

⁶⁴ N. Tommaseo, *Dell'educazione. Desideri e saggi pratici*, vol. I, cit., pp. 84-94.

⁶⁵ Id., *Degli studi elementari e dei superiori, delle università e de' collegi. Accenni*, cit., p. 19.

⁶⁶ Id., *Della educazione. Scritti vari*, cit., p. 377.

⁶⁷ Cfr. l'appunto manoscritto di N. Tommaseo, in BNCf, Carteggio Tommaseo, pacco 43, nel quale si espone il progetto dell'apertura in Toscana di una scuola di agraria. Lavorare la terra, dunque, nobiliterebbe l'uomo, mentre le «arti cittadine corrompono e ammiseriscono e fanno schiavi al capriccio de' ricchi e a quello de' tempi». Per la coeva riflessione di Lambruschini e degli ambienti toscani cfr. A. Gaudio, *Educazione e scuola nella Toscana dell'Ottocento. Dalla Restaurazione alla caduta della Destra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 132-135.

⁶⁸ R. Gentili, *Lambruschini: un liberale cattolico dell'800*, La Nuova Italia, Firenze 1967, pp. 205-208.

⁶⁹ Per approfondire su tale tematica cfr. G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, a c. d. G. Bertagna, S. Ulivieri, Studium, Roma 2017, pp. 34-111.

⁷⁰ N. Tommaseo, *Dei diritti, dei doveri e dell'educazione*, cit., p. 134.

TRA ORGANIZZAZIONE E VITA

Analisi ermeneutica della scuola-palimpsesto: aporie e tensioni pedagogiche

Hermeneutic analysis of the school-palimpsest: aporias and pedagogical tensions

ANGELA ARSENA

*La scuola è un luogo di incontro.
Perché tutti noi siamo in cammino, avviando un processo, avviando una strada*
Jorge Mario Bergoglio

The article interprets the school as a human reality, crossed by philosophical and ideological theories that erased the memory of the ancient "scholé". Yet the school still reveals, as in an ancient manuscript, visible traces of its irreducible essence as "locus pedagogicus". The complexity of education is characterized by multiple relational and social tensions and it's not possible to have a single point of view and reference.

KEYWORDS: SCHOOL MANAGEMENT SYSTEM, COMPLEXITY, DIDACTICS, AUTHORITY, COMPETENCE

Come in una struttura narrativa

Rovistando nelle memorie storiche del Novecento sedimentate negli archivi, nei documenti¹, indagandone la storia nella letteratura scientifica² e nella storiografia educativa con le sue ricerche soprattutto sulla geografia pedagogica italiana³, analizzando le diverse sollecitazioni filosofiche e teoretiche che hanno incrociato e hanno alimentato le teorie circa le politiche educative⁴, possiamo osservare come la scuola abbia spesso corso il rischio di essere intesa alla stregua di un laboratorio d'analisi e di sviluppo dell'attività didattica pensata e realizzata in modo applicativo, alla stregua di contesti di simulazione e realizzazione di prescrizioni psicologiche o di indagini sociologiche o di orientamenti filosofici⁵, e non come luogo del costante, inesauribile esercizio "del giudizio pedagogico", interpretato alla maniera del giudizio kantiano. Inteso dunque come realtà e contesto relazionale in cui si esplorano possibili scenari all'interno di un'unità di azione, dove il pensato diventa innanzitutto forma del

pensare, dove ogni sapere entra a far parte della struttura personale, infondendole nuovo timbro e rendendola capace di funzionalizzare ulteriori esperienze essenziali e dove i contenuti non sono *ideae ante res* ma *ideae cum rebus*: non impongono nulla ma porgono un ulteriore spazio generativo, una direzione di sviluppo, servono da guida e orientamento al processo del mondo⁶.

Al pari, quasi, di un testo o di una struttura narrativa⁷.

Questo esercizio e questa possibilità inesauribile ed inesaurita di giudizio pedagogico appartiene di fatto e di diritto al progetto stesso di educazione che sottende il compito di riavvolgere quotidianamente la pergamena, o meglio il nastro, dei compiti e delle scelte operate nelle singole scuole nell'alveo di un universo di senso condiviso che innerva l'identità professionale degli insegnanti⁸, le dinamiche educative *tout court*⁹ e l'orizzonte identitario della scuola¹⁰ intesa come *locus pedagogicus*, piuttosto che mera istituzione (come cattedrale o solitaria sentinella nel deserto) o mero apparato ingegneristico (come anello, o nodo a tratti stretto e a tratti lasco, di una maglia sociale). Il modello ideologico, economico e politico che ha inteso la scuola come mero sottosistema al servizio di altri apparati si è rivelato infatti fallimentare¹¹, almeno negli ultimi cinquanta anni¹² e nelle regioni del nostro Occidente¹³ perché, seguendo pedissequamente il paradigma monolitico di una scuola come emanazione o copia conforme di altre istituzioni¹⁴, non ha fatto altro che accentuare l'aspetto burocratico, amministrativo e legislativo che ne regola i rapporti interni ed esterni a scapito inevitabilmente di una flessibilità di funzioni e attività intese come espressione di libertà e di autonomia. Già Ugo Spirito, in tempi non sospetti diremmo, individuava lucidamente e profetizzava con audace lungimiranza i rischi di una scuola sbattuta come canna al vento da un «eccesso di positivismo» e piegata esclusivamente alle diverse, spesso variabili (o volubili) istanze ideologiche, siano esse partitiche, economiche, sociali o addirittura filosofiche-metafisiche¹⁵.

Il terreno perso in termini di libertà e autonomia, non tanto e non solo decisionale quanto teoretica, critica, corrisponde, come bollettino di guerra, alla perdita o all'irreversibile logorio della tensione educativa intesa come dinamica vitale tra il rigore e l'inventività pedagogica e didattica entro la quale, come luogo naturale, dovrebbe stare la scuola, divenendo così capace di creare dispositivi atti non a superare le contraddizioni dell'educare, ma a permettere il confronto con le dinamiche del pensiero complesso. Esso, come scrive Edgar Morin, conduce verso «la possibilità di pensare insieme due idee contrarie pur restando coerenti»¹⁶ e conduce verso la possibilità di stare al mondo, di abitarne la complessità.

Se rinchiusa in una struttura organizzativa rigida, elefantiaca e poco flessibile, eccessivamente meccanica o meccanicistica nello sguardo, negli orientamenti, nelle

rappresentazioni, nelle interlocuzioni con gli studenti e le famiglie, e se intesa esclusivamente come semplice istituzione tra le altre (come un villaggio dipinto da Bruegel dove ogni cosa, la chiesa, la farmacia, la strada è sommersa sotto una neve perenne e livellante), la scuola inesorabilmente finisce con l'incagliarsi in un'urgenza claustrofobica di maggiore efficienza ed efficacia, in un autoreferenziale *management* improntato alla ossessiva previsione dei risultati, alla pianificazione, all'organizzazione, alla verifica, alla stregua di una qualsiasi realtà economica o imprenditoriale, senza riuscire ad ergersi come *prima inter pares*, come motore (sicuramente non immobile) di quella realtà economica e imprenditoriale. Il modello correlativo ma non alternativo, ovvero un modello di apparato tra altri altri apparati comporta d'altro canto un'altra forzatura che interpreta la scuola alla stregua di ammortizzatore sociale *a docentibus* e di sala (griglia) di attesa *a discipulis*, con l'aggravante di una sottrazione in termini di libertà di scelta educativa da parte degli altri attori, e non semplici comparse, del trittico scolastico, ovvero da parte delle famiglie¹⁷, impossibilitate o fortemente scoraggiate nella loro *naturali cura educandi* e nella loro funzione educatrice¹⁸ nel momento in cui desiderino allontanarsi dal monolitico modello di emanazione statale per rivolgersi a proposte educative alternative rispetto all'offerta e agli standard (spesso piegati su obiettivi minimi) delle scuole pubbliche¹⁹.

Eppure la consapevolezza da parte della scuola di appartenere ad un progetto più ampio, quasi globale, nelle *more* delle diverse e singole realtà educative di cui essa è contenitore, rimane sottointesa, implicita e rinvenibile in due circostanze, la prima di ordine logico-storico e logistico, oseremmo dire, la seconda di ordine teoretico. Esiste innanzi tutto una sorta di auto-evidenza della istituzione scuola che sembra non aver bisogno né di ulteriori chiarimenti né di specificazioni. Si tratta di quell'atteggiamento che il sociologo Pierre Bourdieu nella sua *Leçon sur la leçon* sintetizzava con la prassi, invero assurda ad assioma, quasi a truismo, di assimilare la scuola ad un contenitore di riti laici dove ogni giorno

si pronuncia una lezione senza chiedersi con che diritto lo si fa: l'istituzione è fatta apposta per eludere questa domanda e con essa, ogni elemento di arbitrarietà [...] rito di aggregazione, la lezione realizza a livello simbolico l'atto di delega con il quale si è autorizzati a parlare a scuola con autorità²⁰.

È come se la scuola, dunque, possedesse nella sua stessa essenza (nella possibilità di trasmettere il sapere attraverso la lezione) un principio di autorità inesorabile e inconfutabile che non ha bisogno di essere chiarito o discusso criticamente²¹. La seconda circostanza sottende la vulgata tecnico educativa che riduce gli apprendimenti realizzati a scuola ad acquisizioni strumentali come se l'essere umano (ed è qui che si

annida l'equivoco teoretico/fenomenologico) fosse una macchina e non un soggetto che si progetta²².

Vedremo come entrambe queste dinamiche, pur ergendosi a paradigmi interpretativi della formazione e della costruzione democratica della persona, siano condizioni forse necessarie ma non sufficienti (almeno non nel senso di una *ragion pedagogica sufficiente*) rivelandosi non solo falsificabili o intrinsecamente fragili ma causa del moto browniano di individualità in contrasto tra loro che danno vita alle dinamiche della scuola contemporanea, luogo non di giudizio pedagogico, ma di conflitti permanenti²³.

Una scuola che ha soltanto funzioni e non una missione²⁴ fonda infatti il proprio riconoscimento collettivo solo nella soddisfazione di richieste impersonali mentre nel rapporto con l'individuale, con la persona, si ritrova per *mimesis* ad estendere lo sguardo funzionale (a tratti kafkiano), usando ad esempio una nomenclatura artificiosa e pedagogicamente povera.

Un antico manoscritto

Ora, il problema del linguaggio nella scuola, apparentemente subordinato, si rivela importante nell'orizzonte degli eventi educativi del quale stiamo discutendo: esso va affrontato, a nostro parere, con la stessa serietà con la quale Wittgenstein metteva in guardia dalle «parole che vanno in vacanza stregando il nostro intelletto»²⁵ e fallendo nella affidabilità di strumento comunicativo.

Si intravede il bisogno educativo e l'urgenza di recuperare e soddisfare quello che l'epistemologo Silvano Tagliagambe chiama il "linguaggio tagliato", ovvero il linguaggio empatico, emozionale, fortemente relazionale²⁶: nella misura in cui il vocabolario adoperato nella scuola contemporanea, ridotta a cassa di risonanza di una società efficientista, è riassumibile in poche, artificiose parole d'ordine compresse, *zippate* in acronimi da consorteria elettiva automatizzata²⁷ e nel momento in cui burocratici concetti generici hanno lentamente ma inesorabilmente sostituito la categoria del "rischio" come categoria fondante dell'umano e dell'educazione dell'umano²⁸, la scuola contemporanea appare una landa abitata da *totem* intoccabili, ancorché moderni, ai quali sacrificare la relazionalità (e talvolta anche la razionalità)²⁹ educativa che essa dovrebbe sancire e tutelare³⁰.

Non si tratta di un rimpianto nostalgico per un passato (invero non remoto e forse non del tutto passato) quando pochi punti di riferimento tracciavano e indicavano la rotta educativa e quando un arbitrario principio di autorità, al pari di un infalsificabile (e pertanto non scientifico) assioma autoevidente innervava l'istituzione, imperversando sulla valutazione delle *performance* e sulla competizione centripeta o centrifuga e

declinandosi ogni volta sulla falsariga degli umori, anche individuali, del momento³¹. Mentre osserviamo quanto sia sempre opportuno chiedersi se la scomparsa di punti di riferimento condivisi non costituisca occasione per costruire riferimenti non tanto universali quanto *glocali*, coniugati sul *qui*, sull'*ora* e sul *sempre*, vogliamo provare qui a discutere di una pratica educativa i cui punti di riferimento vengano individuati proprio quando si indeboliscono o scompaiono, come supernove che implodono: a nostro parere questo indica intanto un'evidenza, ovvero che almeno nella scienza pedagogica, più che nella geodetica, si debba parlare di punti di riferimento al plurale e mai al singolare. Riteniamo - è una nostra ipotesi - che si tratti di una importante costruzione linguistica ed epistemologica che qui vorremmo fissare.

In ogni caso, desiderare o continuare a rivendicare anacronisticamente una sorta di diritto di precedenza dell'arbitrio (e forse anche del buon senso, misurato a spanne) su una autentica «cultura della valutazione, caratterizzata da una dimensione intrinseca, suscettibile di osservazione, misura e interpretazione»³² la quale, come diceva Umberto Margiotta, è tesa a orientare «l'azione amministrativa verso un'etica della visibilità»³³, della comunicazione, della trasparenza, e, non ultimo, dell'opportuna trasformazione del principio di autorità in principio di credibilità³⁴, rimane ed è rimpianto fallimentare capace di condurre verso un monolitismo ideologico facilmente traducibile in immobilismo pedagogico. Sappiamo come la letteratura scientifica degli ultimi venti anni abbia mostrato quanto la valutazione delle competenze a scuola, lungi dall'essere una pedissequa permutazione da non meglio specificati ambienti imprenditoriali e aziendali tayloristici, asettici, freddi e impersonali, è erede diretta e legittima di una cultura della cittadinanza tesa a comporre e ricomporre dinamicamente e periodicamente i rapporti nella convivenza democratica³⁵. Essa, anzi, appartiene ad una filosofia dell'umano e della sua appartenenza al mondo ed esplica e svolge una continua, quotidiana ermeneutica della persona in uno dei suoi principali luoghi di appartenenza identitaria ed educativa, ovvero la scuola, facendo di quest'ultima luogo dell'incontro tra l'episteme e l'*epimeleia* e realizzando un ideale di scuola delle persone per le persone. Come scrive Giuseppe Bertagna, a proposito della valutazione e dei suoi oggetti principali, ovvero a proposito delle competenze (la cui antica radice etimologica, *cum-petere*, mostra un "andare insieme verso una meta"), delle capacità, delle conoscenze e delle abilità e dei loro raggruppamenti

la coppia categoriale (capacità/competenze) si riferisce alla persona, e coinvolge il suo essere, il suo vivere unico e irripetibile nei rapporti particolari che instaura, nei luoghi che frequenta, nei problemi che affronta e risolve. Coinvolge in ultima analisi il ciascuno. La seconda coppia (conoscenze/abilità) coinvolge invece il di e per tutti. Riguarda il sapere e il saper fare ed, essendo qualcosa di concettuale, essa astrae per definizione dai casi

concreti personali e si propone come un universale intersoggettivo indipendente da soggetti, da condividere e da trasmettere a tutti i cittadini³⁶.

La qualità dell'istruzione e l'esigenza del suo controllo e valutazione sono ideali regolativi del giudizio pedagogico e umano: esse infatti «dipendono da un modo di sentire e di vivere la professionalità come investimento di sentimenti, di cultura e di esperienza, prima e piuttosto che come dover essere»³⁷.

Da parte nostra, allora, non vogliamo discutere del dover essere della scuola, del suo stare al mondo come crocevia tra professionalità e utenza o come ecosistema vitale e pulsante che filtra le politiche scolastiche accettandone o rifiutandone la direzione di senso, ma vorremmo partire da un fermo immagine di quella che volentieri qui chiamiamo "scuola palinsesto" e non nel significato moderno e "massmediale" del termine, ovvero l'insieme delle trasmissioni programmate da un emittente in un certo periodo, laddove il palinsesto indica precisamente l'ora della messa in onda, il titolo e la tipologia di ogni singolo programma, con altre informazioni accessorie³⁸: utilizzando infatti il palinsesto come metafora della scuola in questa accezione avremmo infatti poco da aggiungere perché sulle conseguenze di un postulato di educabilità che vuole assumere fortemente le forme esclusive dell'insegnamento programmato³⁹, la ricerca ha già indagato a lungo⁴⁰, individuando al contempo le vie e i modi per modificare una rigida programmazione dei saperi⁴¹.

Vorremmo discutere invece della scuola come palinsesto riconsegnando a quest'ultimo il suo significato etimologico originario, ovvero il significato di manoscritto sul quale un precedente testo ivi ricopiato veniva ripetutamente (dal greco *πάλιν*) raschiato via (*ψηστός*) per far posto ad altri testi (*pálin psestòs*, letteralmente "raschiato di nuovo")⁴²: nel Medioevo certosino e benedettino, in un momento in cui la pergamena era scarsa e preziosa, un testo composto precedentemente veniva cancellato per poter procedere a nuova scrittura, a nuove miniature, a nuove letture.

Ebbene, con sguardo ermeneutico dovremmo forse tornare a indagare questo antico manoscritto che è la scuola, raschiarlo nuovamente di tutte le trame composte negli anni per chiederci se, al di sotto di tutto e se al netto di tutte le proposte, le riforme, le controriforme, sia rimasto, e dove e come, il senso antichissimo e precipuo della *scholé*. Forse dovremmo procedere con piglio quasi archeologico e filologico, lo stesso grazie al quale si è pervenuti alla riscoperta di alcuni testi antichissimi rinvenuti al di sotto di successive miniature⁴³, come ad esempio il *De Repubblica* di Cicerone che, scritto in onciale nel IV secolo, fu raschiato nel VII secolo per far posto ad una trascrizione di Salmi commentati da Sant'Agostino e che è emerso in un palinsesto attualmente nella disponibilità della Biblioteca Vaticana⁴⁴.

Ma proprio come non vorremmo mai essere messi nelle condizioni di dover scegliere tra l'opera di Cicerone e l'opera di Agostino, per motivi riconducibili sia alla bellezza e sia alla profondità della loro (e della nostra) stratificazione storica, filosofica e letteraria e proprio come non saremmo mai in grado, in una valutazione comparativa, di procedere ad un giudizio di preferenza pedagogica, storica e filosofica tra Cicerone e Agostino (se Agostino infatti riconosceva un debito intellettuale nei confronti di Cicerone⁴⁵, noi posteri, eredi di questa tradizione, abbiamo un debito nei confronti di entrambi), allora nello stesso modo, fuor di metafora, pensiamo si possa ergere come un nuovo ideale regolativo l'essere messi in condizione, nella contemporaneità globale, di non dover più scegliere tra l'antica *scholé*, intesa come contenitore e crocevia di amore e di sapere (e di amore per il sapere)⁴⁶ e le nuove forme fenomenico-antropologiche della scuola, proprio in nome e per conto di quel pensiero complesso di cui parlava Morin: quand'anche le due forme testuali e narrative (la *scholé* e la scuola) fossero in contrasto tra loro, oppure fossero distanti nel tempo, nello spazio e nell'approccio, la complessità e la profondità teoretica e storica del giudizio pedagogico ci impongono oggi di ammetterle e di connetterle o quantomeno di conoscere entrambe per coniugarle in un ideale educativo-paideutico⁴⁷, invitandoci se possibile a navigare, a transitare nello specchio di mare pedagogico, didattico, etico e teoretico sul quale entrambe si affacciano.

Sull'arte del navigare e dell'educare

Questa navigazione può aver luogo se si salpa da una delle grandi, insanabili aporie della scuola: essa è crocevia educativo nell'oggi pur facendo del futuro il suo principio regolatore, la sua guida. Per quanto ci si possa politicamente sforzare per risolvere questa contraddizione, essa di fatto piegherà la scuola sulla curvatura di una condizione inattuale (per usare un termine *nietzschiano*), definendo la sua irriducibilità e incomprimibilità rispetto ad ogni apparato e paradossalmente conferendo ad essa tutta la sua forza culturale, umana e persino economica⁴⁸. Infatti, per preparare il futuro, e in questo sta l'insanabile e a tratti salvifica aporia, la scuola si attribuisce il compito e la missione di tramandare e di trasmettere il passato. Essa è caratterizzata, scrive Philippe Merieu, dalla preoccupazione di incarnare il passato nel presente per farlo esistere nel futuro, dalla volontà di proiettarsi nel futuro per dare un senso al passato. È una creazione degli uomini per realizzare la continuità del mondo⁴⁹.

E se è vero, come voleva Pierre Duhem, che nell'analisi storica vi è analisi logica⁵⁰, le considerazioni finali su questo punto non possono che essere almeno due, la prima di carattere storico, appunto, la seconda di carattere logico speculativo.

Anche solo da uno sguardo sommario sulla storia della scuola emerge che essa esiste (nella sua formulazione di luogo accessibile ai più e non nella sua prima versione di luogo privilegiato per l'*elite*)⁵¹ proprio e perché si è avvertito il bisogno di educare i figli: questa esigenza infatti non sempre è appartenuta al genere umano, il quale per secoli ne ha fatto a meno⁵². È stato necessario un salto culturale e antropologico notevole per portare l'umanità alla consapevolezza di una responsabilità nei confronti delle nuove generazioni. La scuola come costruzione pedagogico-teoretica dell'uomo per l'uomo è figlia di questa consapevolezza ed è l'espressione fenomenica e istituzionale di un preciso imperativo etico:

noi non possiamo abbandonare nel mondo i nostri figli. La scuola esprime la volontà di organizzare il futuro da parte di coloro che sono già al mondo. Organizzare il futuro, un futuro per i nostri figli e un futuro per il mondo: un futuro per i nostri figli preservando l'integrità del mondo, un futuro per il mondo sostenendo i nostri figli che potranno così farlo crescere⁵³.

In questo senso allora la scuola, come tensione culturale, sociale e generazionale (nel senso che abbraccia, ammette e connette le generazioni), prima ancora che nelle vesti di un apparato, si colloca all'origine e al centro di uno dei più importanti problemi del pensiero occidentale, ovvero il problema della formazione, sia attraversandone le evoluzioni filosofiche già dalla nozione platonica di *epimeleia heautou* che interpretava il rapporto maestro-allievo, sia innervandone le evoluzioni storico-logico-fenomenologiche per collocarsi laddove il problema della formazione dell'uomo (problema che attiene all'aspirazione di dare forma, espressione e volto alla persona, per regolarne la posizione esistenziale nel mondo e predeterminare dinamicamente i confini delle sue possibilità di sviluppo) si srotola diacronicamente dalla *paideia* greca alla *humanitas* latina sino alla *Bildung* tedesca, e dalla rinascimentale immagine di *homo universalis* sino all'emancipazione illuminista, e anche dalle forme di un'educazione cristiana alle prescrizioni costituzionali: la scuola sta lì, al centro di queste evoluzioni, come possibilità concreta che esse si realizzino, come perimetro fisico e metafisico della loro attuazione in termini di educazione e di sapere⁵⁴. Ma per far questo, ed è la seconda considerazione, essa deve muoversi tra impostazioni politiche, criteri metodologici ed istanze e aspirazioni pedagogiche. Ora, se le prime possono essere considerate poco perigliose in quanto, quand'anche non siano ben definite, appaiono almeno in potenza ben definibili (sul piano politico l'imperativo categorico dell'istituzione è di garantire

l'esistenza della *polis* per costruire uno spazio comune, e sul piano del metodo la scuola deve permettere a ciascuno di muoversi in una piattaforma di accessibile e comune comprensione del mondo per abitarlo, attraversarlo e anche per trasformarlo e migliorarlo con consapevolezza), è sul piano del *telos* pedagogico che diremmo le condizioni si presentano complesse e caratterizzate da un'intrinseca tensione.

La scuola ha infatti il compito di addomesticare e nello stesso tempo di emancipare e vorremmo usare qui il termine addomesticare nell'accezione precipua di Antoine de Saint-Exupéry nel *Piccolo Principe*⁵⁵, ossia addomesticare nel significato affettivo ed emozionale di creare legami per permettere di entrare nella *domus*, nella casa che esisteva già prima dell'arrivo del figlio affinché egli possa disporre di una storia, di una lingua, di abitudini: esiste una sapienza antica, quasi veterotestamentaria⁵⁶, in questo custodire la storia e la tradizione (quasi la trama di ciascuno) che dalla famiglia viene poi affidata (a volte delegata) alla scuola in un patto educativo che si presenta alla stregua di un patto sacro. Questa sapienza, recentemente ricordata da papa Francesco⁵⁷, è intesa non tanto e non solo come apprendimento della storia ma come postura, come un prendere posto e spazio in una discendenza nella quale collocarsi e senza la quale si sprofonderebbe nelle sabbie mobili esistenziali, privi di un nome, di un linguaggio, di una bussola: la scuola insegna il senso di appartenenza nel suo sgomitolare e sgomitolarsi quotidianamente, nel suo avvolgere e riavvolgere la nassa del presente, del passato e del futuro attraverso la progressiva, graduale familiarità con i saperi proprio nella loro genesi, attraverso la conoscenza delle dinamiche che ne hanno determinato la nascita, osservando la cultura in atto e in potenza, mentre essa viene elaborata, immergendosi nella storia delle idee come in una situazione di fatto.

Ma la scuola, e qui si annida il paradosso, deve anche emancipare, ovvero deve insegnare precipuamente ad abbandonare la dimora familiare. Senza emancipazione non potrebbe esserci infatti libertà, autodeterminazione, autonomia teoretica e critica, in altri termini democrazia.

Anzi, si creerebbe una fallimentare chiusura nel proprio spazio vitale, nel proprio passato e si precluderebbe l'ingresso nel futuro: una scuola che insegnasse solo ad integrarsi al proprio interno compiacendosi semmai, se pure, soltanto di piccoli compiti svolti diligentemente, sarebbe un investimento umano ed economico oltremodo perdente.

Ebbene, per attraversare le correnti, le contraddizioni che si creano tra la tensione verso l'addomesticamento e la tensione verso l'emancipazione, al pari delle correnti tra Scilla e Cariddi, e per operare una sorta di *transfert* dall'interno all'esterno, la scuola forse dovrebbe fare un nuovo, ulteriore movimento teoretico, antropologico e politico tale da

connettere finalmente le diverse istanze come se fossero in una rete, senza separarle come fatto sinora e senza creare conflitti di legittimità dell'una o dell'altra.

Come osserva Bertagna:

la scuola moderna si è costituita e giustificata, negli ultimi secoli, sull'idea stessa di separazione. Separazione dalla famiglia, dalla società, dall'ambiente, dall'impresa [...] Separazione tra età della scuola ed età del lavoro [...] tra lezione e laboratorio, tra teoria e pratica⁵⁸.

Si tratta di un modello diatopico pervasivo, pervicace, ramificato che ha sostanzialmente neutralizzato (forse raschiato via) una tradizione antichissima, appunto la tradizione della *scholé* che, rispettando quel patto educativo, non operava alcuna separazione tra il tempo e lo spazio degli apprendimenti e il tempo e lo spazio dei legami, tra l'individuo e la società intesa sia nella sua macroversione di mondo e sia nella sua microversione di famiglia; non distingueva in altri termini tra *otium* (come piacere per il sapere) e *negotium* (come applicazione di questo sapere) ma faceva dell'uno il naturale compimento dell'altro senza soluzione di continuità, costruendo così un ideale di uomo globale nel senso precipuo di uomo integrale, completo, interconnesso con la realtà nella sua totalità. Ebbene, questa tradizione, fondata non tanto e non solo in senso epistemologico ma più ampiamente teoretico perché incardinata sull'epistemofilia, ovvero sull'incontro tra l'*episteme* e l'amore per l'*episteme*, spalanca scenari inediti in senso pratico (kantianamente etico), relazionale e professionale. Non solo: essa in realtà non si è mai interrotta e anzi si è nei secoli arricchita⁵⁹, e tuttavia è stata talvolta maldestramente censurata sino a produrre degli strani coacervi, degli ossimori pedagogici e didattici che vedono, ad esempio, almeno nella scuola italiana, solo per citare piccoli esempi paradigmatici, un'educazione tecnica esclusivamente relegata a teoria, o un'educazione motoria privata di esercizi, oppure un'educazione chimica senza provette, e un'educazione alla fisica senza necessità di varcare la soglia di un laboratorio. Parliamo non di quella condizione dettata dal bisogno, dalle urgenze, oppure dalla scarsità di fondi, mezzi e strutture o ambienti adeguati, ma di una ben precisa teorizzazione della separazione a vantaggio di un didatticismo *passepertout* e che ha avuto come scarso risultato quello di addomesticare e ridimensionare soltanto le buone prassi quali la realizzazione di compiti in situazione⁶⁰, ostacolando di fatto la svolta teoretica, prima ancora che fattuale, che vede, ad esempio ma non solo, la metamorfosi delle unità didattiche in unità di apprendimento.

Non si tratta allora di avallare l'ennesima prescrizione ideologica o una nuova proposta dogmatica, né tantomeno di proporre un ripiegamento sulla pratica efficientista a discapito di una teorizzazione aperta alle più svariate istanze, ma si tratta di abitare la

scuola come un'architettura complessa la quale, nella costante tensione di «armonizzare il pensare, il sentire e il fare»⁶¹, esperisce un'altra grande aporia, ossia la consapevolezza della continua provvisorietà del gesto educativo, pur nella ricerca costante di punti di riferimento. O meglio la consapevolezza che paradossalmente nella scuola non possa esistere una meccanica dell'apprendimento e che il momento pedagogico, sia mutuando il termine dal vocabolario hegeliano ovvero come divenire dialettico e sia mutuandolo dalla fisica come grandezza dinamica, convive con la categoria della fallibilità⁶². È come se il momento pedagogico fosse intessuto costantemente del suo opposto, ovvero della negatività come possibilità ineludibile: esso fa del rischio educativo e della scommessa educativa occasione non di prudenza timorosa, né di tracotanza o di *ubris* pedagogica, ma occasione per quella che Aristotele chiamava *fronesis*, ovvero saggezza ponderata, ragionata.

Il mestiere quotidiano nelle mura scolastiche consiste in una preparazione al futuro pur sapendo che esso nelle sue evoluzioni professionali, antropologiche e comunicative si presenta di fatto come sistema caotico, non lineare, imprevedibile ed allora proprio per questo si riconduce, al netto dei fanatismi o degli affanni programmatori o dei fantasmi del dominio o dei dispositivi di controllo e normalizzazione, ad una domanda duale insita nell'atto pedagogico e didattico del porgere il sapere: «chi sei tu per pretendere che tutti possano riuscire?» e nel controcanto, come in uno spartito ben temperato, della domanda correlativa «chi sei tu per pretendere di conoscere in anticipo il futuro di una persona e per condannarla magari al fallimento delle sue piccole, circoscritte difficoltà del qui ed ora?»⁶³.

Nelle *more* di questa costante interrogazione pedagogica (Popper auspicava una scuola che si interroga e non interroga)⁶⁴ può accadere uno spostamento verso una consapevolezza ulteriore e, nelle pieghe dell'azione didattica, la resistenza e la resilienza di tutte le parti in gioco (insegnanti-alunni-genitori) possono condurre ad un'intuizione: il mestiere della scuola assomiglia a quello del navigatore che, alle prese con correnti, tensioni e derive, avverte il quotidiano bisogno di punti di riferimento. Anche se talvolta può persino insinuarsi il dubbio che la *maestria* del vero educatore e del navigatore - sia in tempi di imprevedibili fortuali e sia in tempi di placida calma piatta - consista proprio nel saperne fare a meno.

ANGELA ARSENA
University of Foggia

¹ F. Cavazzana Romanelli-D. Martino (a cura di), *Gli archivi delle scuole*, Grafiche Zoppelli, Treviso 1997.

² H. A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, Le Lettere, Firenze, 2013; S. Santamaita, *Storia della scuola*, Mondadori, Milano 2010.

³ Molte sono le monografie relative alla scuola italiana nell'Ottocento e nel Novecento. Citiamo qui S. S. Macchietti, *Storia dell'educazione locale: questioni ed esperienze*, Bulzoni, Roma 1995; F. Pruneri, *Oltre l'alfabeto*, Vita e Pensiero, Milano 2006; R. Sani - A. Tedde, *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

⁴ G. Genovesi, *Scuola e politica scolastica: contenuti e metodi*, Garigliano, Cassino 1997; Id (a cura di), *Dizionario di scienza dell'educazione e di politica scolastica: lessico di base*, Angeli, Milano 2009.

⁵ G. Genovesi, *Pedagogia e scuola in una società di massa: dibattiti e prospettive nel Novecento italiano*, Angeli, Milano 2002. Si veda anche J. Dewey, *Scuola e Società*, tr.it., Edizioni Conoscenza, Roma 2018.

⁶ Cfr. M. Scheler, *Formare l'uomo*, tr.it., Angeli, Milano 2009, p. 11.

⁷ La suggestione qui viene dalla riflessione di P. Ricoeur, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Le Seuil, Paris 1986, secondo il quale la *narrazione, bisogno costitutivo dell'essere umano*, può essere intesa anche e soprattutto come una modalità per guidare la progettazione, almeno nei suoi aspetti principali. Per un discorso più esauriente possiamo aggiungere tuttavia, a proposito della scuola come contenitore narrativo in senso oggettivo e soggettivo, che diverse e varie sono state negli ultimi venti anni, in particolare da parte della letteratura e della divulgazione, le sollecitazioni critiche e/o emozionali (alcune fortemente autobiografiche o documentaristiche) orientate verso uno sguardo educativo che nella scuola vorrebbe o dovrebbe aspirare ad essere inteso soprattutto in modalità relazionale, pur senza scadere nella riproduzione, invero fallimentare, della relazionalità amicale o genitoriale (l'insegnante come amico, piuttosto che *alter, et minor, patre o matre*, piuttosto che allenatore piuttosto che animatore). Si potrebbe qui citare *ex multis* F. Bégaudeau, *Entre les murs*, Gallimard, Paris 2006; D. Pennac, *Diario di scuola*, tr.it., Feltrinelli, Milano 2008; M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino 2014. Per un approfondimento invece della scuola come ambiente educativo per quella che qui intendiamo come una quotidiana "negoziante narrativa" tra due o più "chi sostanziali", per usare un'espressione di Giuseppe Bertagna, ci vogliamo invece e più opportunamente riferire a J. S. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr.it., Feltrinelli 2002.

⁸ L. Bellatalla - G. Genovesi - E. Marescotti, *Insegnare prima d'insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Angeli, Milano 2006; A. Cunti, *Scuola e professionalità. Immagini in costruzione*, Angeli, Milano 2006; F.E. Erdas, *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*, Armando, Roma 1991.

⁹ M. Gentile - U. Margiotta, *La ricerca educativa*, Maggioli Santarcangelo di Romagna 1997. Si veda pure M. Baldacci - F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Torino 2013.

¹⁰ F.E. Erdas, *Scuola e identità*, Armando, Roma 2004.

¹¹ G. Domenici, *Contro il declino della scuola pubblica*, in G. Domenici - G. Moretti, *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando, Roma 2011, pp. 19-22.

¹² L. Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, Milano 2000, p. 7.

¹³ J. De Groof - C.L. Glenn, *Un difficile equilibrio. Sistemi scolastici e libertà d'insegnamento nell'Europa Continentale e Mediterranea*, tr.it, Armando, Roma 2003.

¹⁴ B. Vertecchi, *Parole per la scuola*, Angeli, Milano 2012.

¹⁵ U. Spirito, *Il fallimento della scuola italiana*, Armando, Roma 1971.

¹⁶ E. Morin, *Il metodo. La natura della natura*, tr.it., Vol.I, Cortina, Milano 2001, p.27.

¹⁷ Sui rapporti scuola-famiglia si veda P. Dusi, *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, Angeli, Milano 2012; A. La Marca (a cura di), *Famiglia e Scuola*, Armando, Roma 2005.

¹⁸ M. F. Sciacca, *La famiglia educatrice (1954)*, in *Pagine di Pedagogia e Didattica*, Marzorati, Milano 1972. Per una più ampia disamina della famiglia come ambiente educativo si veda M. Corsi, *La famiglia: una realtà educativa in divenire*, Marietti, Genova 1990; V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia 2001.

¹⁹ La progressiva, inesorabile chiusura delle scuole cattoliche in Italia, denunciata dalla CEI nel documento unitario *Autonomia, Parità e Libertà di scelta educativa* (G. Malizia, *Autonomia, parità e libertà di scelta educativa. Un documento unitario del Consiglio nazionale della scuola cattolica della Cei*, Rassegna CNOS, 3/2017, pp. 71-94) mostra come l'autonomia scolastica e la possibilità di scelta educativa, pur essendo fondamentali per il pluralismo democratico, siano di fatto e sostanzialmente disattese. Per una disamina del fondamento epistemologico e pedagogico dell'autonomia e per una disamina della sua importanza si rimanda qui a G. Bertagna, *Autonomia*, La Scuola, Brescia 2008. Si veda pure D. Antiseri - M. Alfieri, *Lettera ai politici sulla libertà di scuola*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2018; D. Petti, *Liberi di educare in Italia come in Europa. 55 questioni tra diritto, filosofia e politica*, Armando, Roma 2018.

²⁰ P. Bourdieu, *Leçon sur la leçon*, Editions de Minuit, Paris 1982, p. 92 (t.d.a.).

²¹ L'evoluzione storico-didattico-disciplinare del principio di autorità nella scuola meriterebbe una lunga riflessione (si veda L. Borghi, *Educazione e autorità nella scuola moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951). Ci limitiamo qui, in un orizzonte speculativo e teoretico che vede la scuola come parte integrante di una realtà di convivenza democratica, a richiamare rapidamente il pensiero di Giovanni Sartori secondo il quale si possono operare diverse distinzioni per mitigare o attenuare o smussare il contrasto tra il principio di autorità e il principio di libertà nella società (e dunque, procedendo tra la sineddoche e la metonimia, anche nella scuola): secondo Sartori «piuttosto che ripugnante alla democrazia, l'autorità ne designa la formula, la formula potestativa per antonomasia». Inoltre «libertà e autorità sono termini in correlazione reciproca» (G. Sartori, *Democrazia e definizioni*, il Mulino, Bologna 1969, p.110). In questo senso probabilmente, ed estendendo (o riducendo) il paradigma agli ambienti educativi, potrebbe essere ammesso un discorso sull'autorità esercitata dall'istituzione democratica scolastica, pur senza farne un dogma indiscutibile. Per una più ampia disamina di questo argomento si veda A. Granese, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando, Roma 2008, p. 107.

- ²² Appare doveroso qui citare I. Kant, *Pedagogia*, tr.it., Luni Editrice, Milano 2015, laddove il filosofo tedesco individua nell'educazione un infinito e perfettibile processo di "umanizzazione".
- ²³ Per una disamina F. Frabboni, *Le vie della formazione. Scuola e sfide educative nella società del cambiamento*, Erickson, Trento 2013.
- ²⁴ Sulle funzioni della scuola e la sua missione P. Calidoni, *La scuola tra funzioni e significati*, in A. Bobbio-C. Scurati (a cura di), *Ricerca e innovazione educativa*, Armando, Roma 2008, pp. 39-60; C. Desinan (a cura di), *Discutere la scuola. Ipotesi, contenuti e prospettive a confronto*, Angeli, Milano 1998.
- ²⁵ L. Wittgenstein: *Philosophische Untersuchungen*, Herausgegeben von Joachim Schulte, Frankfurt 2001, tr.it. *Ricerche Filosofiche*, Einaudi, Torino 2009, p.108.
- ²⁶ S. Tagliagambe, *Nuovi linguaggi, nuove alfabetizzazioni*, in A. Vitale (a cura di), *I saperi della scuola*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002, pp.69-79.
- ²⁷ L'uso eccessivo di acronimi (PTOF, RAV, PDP, MOF, ecc.) nel linguaggio scolastico ordinario, quotidiano, relazionale e non solo legislativo altera e talvolta interrompe il flusso della comunicazione tra l'istituzione e l'utenza (se comunicare significa infatti "mettere in comune" allora un linguaggio fortemente intessuto di acronimi determina, per i non accolti, un irrigidimento dovuto ad un'inevitabile incomprensione). Non solo: un uso arbitrario e talvolta invasivo dell'acronimo comporta un'esasperazione e una sovraesposizione dalla dinamica meramente oggettiva, analitica, diagnostica a svantaggio di quella soggettiva, empatica, interpersonale, fondante della relazionalità: ad esempio, la consuetudine linguistica in uso (e abuso) negli ambienti scolastici che indica un alunno con disturbi dell'apprendimento con la formula "l'alunno è un BES", operando una precisa e disinvolta identificazione tra il soggetto e il disturbo (e non piuttosto o semmai "l'alunno ha bisogni educativi speciali", operando così un'importante distinzione tra il soggetto e le sue difficoltà), non solo rappresenta una frettolosa e innocua approssimazione linguistica ma forse nasconde un universo di significati retto soltanto da un'usurata terminologia per categorie e determina uno sguardo burocratizzato e impersonale sull'umanità e sulla sua irriducibile singolarità. Sull'atto linguistico e comunicativo-educativo a scuola: V. Boffo, *Comunicare a scuola*, Apogeo, Milano 2007; P. C. Rivoltella, *Ontologia della comunicazione educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2010. Inoltre, per un approfondimento delle forme e dei modi utilizzati dal Ministero dell'Istruzione nella dimensione comunicativa si rimanda qui a un documento che sebbene datato testimonia l'importanza della (buona) comunicazione *tout court* tra scuola e utenza: S. Rolando (a cura di), *La scuola e la comunicazione*, Angeli, Milano 2000.
- ²⁸ L. Giussani, *Il rischio educativo*, BUR, Milano 2016; C. Volpi, *Il rischio come nuova categoria educativa*, in Id (a cura di), *I rischi dell'educazione. Nuove prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 2003, pp.7-14.
- ²⁹ Sulle conseguenze in termini di relazione e di empatia di quella che qui indichiamo in controluce come "irrazionalità pedagogica" si veda V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma 1999, p. 16.
- ³⁰ Sull'importanza del buon uso del linguaggio come collante educativo e democratico si rimanda a T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma 1983.
- ³¹ Per un affresco, anche in chiave caricaturale ed esasperata, delle frustrazioni, degli umori, delle permutazioni, delle trasformazioni dello *status* di insegnante in una non meglio definita identità in balia delle variabili correnti pseudo-metodologiche del momento si rimanda qui al romanzo di L. Mastronardi, *Il maestro di Vigevano*, Einaudi, Torino 1962. In ogni caso, per un approfondimento maggiore si veda M. Postic, *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, tr.it., Armando, Roma 1983, p. 42.
- ³² U. Margiotta (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Armando, Roma 2002, p. 14.
- ³³ *Ibi*, p. 15.
- ³⁴ Il problema dello slittamento semantico e concettuale tra autorità e credibilità-autorevolezza è problema insidioso e scivoloso. Ci limitiamo qui a indicare il volume polemico, controverso, anticonformista ma a tratti visionario e lungimirante di N. Postman, *The End of Education. Redefining the Value of School* (1995), tr.it. *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, Armando, Roma 1997.
- ³⁵ M. Corsi - R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- ³⁶ G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004.
- ³⁷ U. Margiotta, cit., p. 8.
- ³⁸ L. Barra, *Palinsesto. Storia e tecnica della programmazione televisiva*, Laterza, Roma-Bari 2015; S. Carini, *Il testo espanso*, Vita e Pensiero, Milano 2009.
- ³⁹ Cfr. L. Fontana Tomassucci, *Istruzione programmata*, Armando, Roma 1969; B.F. Skinner, *La tecnologia dell'insegnamento*, tr.it., La Scuola, Brescia 1984.
- ⁴⁰ L'argomento è sterminato: per programmazione qui intendiamo l'esigenza già individuata da Comenio nella sua Grande Didattica, ovvero l'intuizione, invero non infelice, di una scuola che funziona al pari di un orologio che non si ferma mai e che mai deve rimanere indietro, pena l'esigenza di recuperare il tempo rimettendosi in asse: Comenio, *Grande Didattica*, tr.it., La Nuova Italia, Firenze 1993. Sugli imperativi categorici, *vaste programme*, posti da una pedagogia che non solo inizia da ciò che è elementare ma procede per successive approssimazioni in un contesto valido per tutti perché tutti possano accedervi e possano muoversi in una comune e condivisa piattaforma di saperi si veda C. Kintzler, *Éléments*, in *Écrits de Condorcet sur l'instruction publique*, Tome I, Edilig, Paris 1989. Sulla necessità di una predisposizione programmata chiara e inequivocabile da parte della scuola per sfuggire ad ogni possibile pressione transitoria esterna, senza oscillare tra gli umori variabili della società per trovare un equilibrio sempre meno instabile tra il bisogno di insegnare ciò che interessa l'allievo e il bisogno, non sempre coincidente, di insegnare ciò che è nell'interesse dell'allievo, si veda L. Soubré, *L'école sous pression*, Stock, Paris 1995.
- ⁴¹ Sulla capacità della scuola di modificare una rigida programmazione con una cultura dei saperi si rimanda qui a G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, tr.it., Adelphi, Milano 1977; J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, cit.; I. Illich, *Descolarizzare la società*, tr.it., Mimesis, Milano 2010. In generale per una pedagogia che privilegia il progetto sul

programma o il primato del progetto sull'apprendimento si veda J. Dewey, *La scuola e il fanciullo*, tr.it., La Nuova Italia, Firenze 1975.

⁴² A. Escobar (a cura di), *El palimpsesto grecolatino como fenómeno librario y textual*, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza 2006.

⁴³ F. Lo Monaco, *Il manoscritto di Bergamo, Civica Biblioteca Angelo Mai*, Cassaforte, 1-8, 2004, pp. 47-49.

⁴⁴ Fu il cardinale e filologo Angelo Mai a ritrovare tra i palinsesti della Biblioteca Vaticana il *De Repubblica* utilizzando agenti chimici tali da far riaffiorare nel 1820 l'antico testo ciceroniano che era stato raschiato per far posto ad un commento agostiniano ai Salmi: F. Lo Monaco, *In codicibus (1819)*, in *Aevum*, Anno 70, Fasc. 3, 1996, pp. 657-719.

⁴⁵ «Fu il corso normale degli studi che mi condusse al libro di un tal Cicerone [...] Quel libro, devo ammetterlo, mutò il mio modo di sentire», Agostino, *Confessioni*, tr.it., Zanichelli, Bologna 1969, III, 4, p. 205.

⁴⁶ W. Jaeger, *Paideia*, tr.it., Bompiani, Milano 2003.

⁴⁷ Per un approfondimento A. Bellingreri, *L'evento persona*, Scholé, Brescia 2018.

⁴⁸ Il riferimento a Friedrich Wilhelm Nietzsche non è casuale: nel 1872, quando era ancora professore a Basilea, il filosofo pronunciò una serie di conferenze sul ruolo della scuola nella cultura moderna: queste riflessioni, poi raccolte in un saggio, quasi delle requisitorie, contengono affermazioni oltremodo radicali contro il sistema scolastico accusato, a suo dire, di «indovinare l'avvenire» fondandosi «come un augure, sulle viscere del passato», per allevare «quanto prima è possibile utili impiegati, e assicurarsi della loro incondizionata arrendevolezza». Le citiamo qui per una maggiore completezza circa il dibattito, più che secolare, sul ruolo che la scuola è chiamata a svolgere nella società ma non possiamo dimenticare che in questo dibattito, sul versante diametralmente opposto, troviamo, ad esempio, Joseph Schumpeter precursore di una teoria economico-sociale e filosofica sul ruolo della scuola come anticamera e motore dell'innovazione nella società. Si tratta di una lunga e articolata posizione concettuale e teoretica (prima che solo economica) la quale, partendo in qualche modo da Adam Smith e arrivando sino a Federico Caffè, intendeva coniugare in modo virtuoso scuola ed economia. Si veda F. Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, tr.it., Adelphi, Milano 1975; J. Schumpeter, *Passato e futuro delle scienze sociali*, tr.it., Liberilibri, Macerata 2011. Si veda anche S. Bagnara, *Lavoro, persone e scuola nella società della conoscenza*, TD-Tecnologie Didattiche, 34, 1-2005, pp. 5-10; S. Tagliagambe, *Più colta e meno gentile. Una scuola di massa e di qualità*, Armando, Roma 2006.

⁴⁹ P. Meirieu, *Faire l'École, faire la classe. Démocratie et pédagogie*, ESF, Paris 2011, p. 112.

⁵⁰ P. Duhem, *Études sur Léonard de Vinci*, F. De Nobele, Paris 1955, p.32.

⁵¹ M. Laeng, *La scuola oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1975, p. 39.

⁵² P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, tr.it., Laterza, Roma-Bari 2002; E. Erikson, *Infanzia e società*, tr.it., Armando, Roma 2008.

⁵³ P. Meirieu, cit., pp. 48-50.

⁵⁴ F. Bonicalzi, *Chi educa chi?*, in AA.VV., *L'educazione negata, Rivista Internazionale di Teologia e Cultura, Communio*, Jaca Book, Milano 207/2006, pp.5-11.

⁵⁵ A. de Saint-Exupéry, *Il Piccolo principe*, tr.it., Bompiani, Milano 1989, p. 92. Per una maggiore disamina dell'argomento si rimanda a A. Bobbio, *Il bambino tra teoria ed educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 236.

⁵⁶ S. Facioni, *La misura dell'incommensurabile. Su alcuni aspetti della relazione maestro-discepolo nella tradizione rabbinica*, in AA.VV., *L'educazione negata*, cit., pp. 12-21.

⁵⁷ Papa Francesco, *Messaggio per il lancio del Patto Educativo*, Città del Vaticano, 12 settembre 2019: www.vatican.va.

⁵⁸ G. Bertagna (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, pp.62-63.

⁵⁹ M. Lazerson et alii, *An Education of Value. The puposes and practices of Schools*, Cambridge University Press, Cambridge 1985.

⁶⁰ P. C. Rivoltella, *Fare didattica con gli ESA. Episodi di apprendimento situato*, La Scuola, Brescia 2013.

⁶¹ Agostino, *L'istruzione cristiana*, Mondadori, Milano 1994, p. 76.

⁶² Su questo tema citiamo M. Serres, *Il Mantello di Arlecchino. Il terzo istruito: l'educazione nell'età futura*, tr. it., Marsilio, Padova 1992. In realtà l'atteggiamento pedagogico che vede e colloca il patto tra scuola e allievo proprio al centro della relazione per favorire tutta l'assunzione di rischi veniva già sviluppato da C. Rogers, *Libertà di apprendimento*, Giuntini-Barbera, Firenze 1974, ed iscritto nell'alveo della pedagogia non direttiva sospettata tuttavia di una resa nei confronti della trasmissione del sapere a tutto vantaggio della relazione e della relazionalità. Si tratta di un versante ermeneutico pedagogico molto delicato (i limiti di una pedagogia non direttiva sono esposti da D. Hameline, *La libertà d'apprendere*, Edition Ouvrières, Paris 1977) e che potrebbe in parte rispondere al problema dell'identificazione della scuola come apparato o come comunità in cammino. Probabilmente, ma solo come ipotesi, potremmo dire che una pedagogia del rischio, in un orizzonte di fallibilismo ben ponderato, dovrebbe porsi comunque come attitudine pedagogica, come tensione sempre presente.

⁶³ Cfr. P. Meirieu, cit., pp. 133-152.

⁶⁴ M. Baldini (a cura di), *K. Popper: la politica, la scienza, la scuola*, Armando, Roma 1997, p. 107.

Una scuola sulla soglia, tra vita e istituzione

A school on the edge, between life and institution

FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA¹

Re-envisioning the school from its most fundamental structures upwards is an urgent pedagogical necessity, particularly if we are to support the emerging demand for change we find in every context we encounter. The article reflects critically on the current school crisis, in relation to the momentous changes in the world of work. It discusses some alternative experiences compared to the traditional school forms, referring in particular to a school innovation project, named A school Manifesto and proposed in several Italian schools.

KEYWORDS: SCHOOL INNOVATION, INNOVATION, ENGAGED RESEARCH, SCHOOL CRISIS, WORLD OF WORK CHANGES

Tempo libero, tempo di lavoro

Ben paradossale ci appare oggi risalire al significato etimologico del termine scuola, dal greco *scholè* che significa tempo libero, ozio, riposo e, come secondo significato, occupazione studiosa o luogo di studio. In questo senso il rimando allo studio aiuta a comprendere il concetto di scuola come ambito per la formazione, in un'accezione liberante, poiché questa è l'attività possibile per chi è libero da impegni lavorativi e ha la possibilità di dedicare il suo tempo ad attività riposanti e oziose. Anche in questo senso occorre precisare che il riposo e l'ozio non si riferiscono alla deriva viziosa del non fare nulla, ma, sempre ricorrendo all'etimologia, sono contrapposti al neg-ozio, cioè all'attività produttiva intesa come travaglio e fatica: riposare e oziare rimandano maggiormente all'ingaggio in attività cui non si è costretti dalla necessità. Il significato della parola *scholè* non si riferisce quindi alla semplice inattività, quanto ad occupazioni che non sono legate alla soddisfazione di bisogni, quali il sostentamento, la protezione, la sicurezza, ma piuttosto legate alla sfera del piacere, come il dedicarsi alla conoscenza, all'arte, al sapere, al gioco, alle relazioni.

Il riferimento all'etimologia non è secondario o esornativo, ma al contrario consente di approfondire il significato originario della relazione tra costrizione e piacere, tra imposizione e libertà, tra lavoro e formazione che introdurranno la descrizione di un

progetto di innovazione scolastica, realizzato in alcune realtà sul territorio, particolarmente sensibile al tema della relazione tra attività, impegno, motivazione, costrizione e piacere nel fare scuola e parimenti sensibile alla relazione tra «scuola-vita», nel senso di luogo abitato da istanze significative e rilevanti per chi lo abita, e «scuola-apparato», nel senso di istituzione che riconosce la propria specificità, ma che può rimanere in dialogo con quanto di formativo esista al di fuori.

L'idea di contrapporre lavoro e formazione nasce da un immaginario stratificato, ambivalente e complesso. Da un lato questo consente di valorizzare la scuola come istituzione che non solo non è un lavoro, per chi la frequenta come alunno, ma che è meglio di un lavoro, al punto che l'affermazione 'se non studi, allora vai a lavorare', viene vissuta più come una minaccia che come una promessa migliorativa. La scuola in questo senso è un luogo che conviene frequentare, e il più a lungo possibile, perché poi si sarà costretti a lavorare. D'altro lato esiste un immaginario di scuola che prepara al mondo del lavoro, immaginario più recente, che si sta tuttavia consolidando come l'unico ragionevole, in un mondo votato alle regole di produzione e consumo. In questa accezione la scuola diventa un banco di prova, un trampolino di lancio, una sorta di momento preparatorio, anche se prolungato, a qualcosa di migliore, che è la vita vera.

Ragionare su questo intreccio di immaginari aiuta a pensare le diverse accezioni del termine scuola e anche a comprendere quanto la crisi che essa attraversa oggi sia correlata alla fragilità del polo che le si contrappone: il lavoro. A fronte di una concreta e inesorabile contrazione della domanda di lavoro² e a fronte di un cambiamento sempre più veloce e fluttuante delle condizioni e tipologie di impiego, anche la scuola, che con il lavoro è da sempre correlata, come due facce della stessa medaglia, si trova a doversi reinventare e ripensare, a partire dalle sue fondamenta, dai suoi principi e dalle sue finalità.

Ovviamente la motivazione intrinseca, l'impegno a fare una cosa per il piacere di farla, senza condizionamenti esterni, è da sempre il motore più efficace di ogni ingaggio.

La teoria di Csikszentmihalyi³ spiega quali siano le condizioni che collegano la motivazione intrinseca all'azione e come si provi un benessere nel fare esperienze di tipo ottimale, nelle quali si è immersi in un flusso capace di generare gratificazione da quello che si fa. Mentre si è impegnati in attività leggermente al di sopra delle proprie capacità, quindi percepite come difficili, ma fattibili; quando si fanno attività regolate da tecniche e definite da norme che diano chiari feedback sull'adeguatezza o meno del comportamento (come ambiti lavorativi, sportivi o di altro tipo che richiedano competenze specifiche); quando si riesce a concentrarsi così intensamente da non aver spazio per altri problemi e si entra in un 'altro mondo' o in una 'bolla' dove il tempo scorre diversamente; quando non ci si occupa di sé o dei propri problemi, perché si è

troppo impegnati nell'esecuzione di un compito sfidante, si sperimenta lo stato definito di flusso⁴.

Quando la scuola riesce a garantire alle persone che la frequentano, di fare esperienze di questo tipo, essa diventa *scholè*, ovvero tempo libero da dedicare volontariamente al sapere e alla conoscenza.

Un altro tipo di ingaggio ha funzionato a lungo per la scuola, legato principalmente a motivazioni estrinseche: la promessa infatti di trovare un buon lavoro e in ogni caso occupazioni (e anche salari) migliori ha incentivato molte generazioni di giovani a impegnarsi nella propria formazione.

Oggi tuttavia la motivazione intrinseca non riesce più a reggere come stimolo sufficiente per i bambini e i ragazzi ad impegnarsi nello studio, anche perché la scuola ha conservato forme didattiche, metodologie, strumenti e linguaggi ormai obsoleti rispetto all'incalzare delle trasformazioni del contemporaneo e quindi non riesce a porsi come luogo di esperienza gratificante, quanto lo possono essere le agenzie informative e formative concorrenti, come i social media, i corsi del tempo libero e così via.

Al tempo stesso anche la motivazione estrinseca non ha più la medesima presa che aveva nel passato, per la mancanza di opportunità di lavoro adeguato anche per plurilaureati con master. A fronte di quale tipo di motivazione bambini e ragazzi dovrebbero impegnarsi nello studio e nelle attività proposte dalla scuola?

In questo senso è necessario ripensare gli assi del tempo libero e del tempo della costrizione, senza sovrapporli alla scuola, al lavoro, alle attività di intrattenimento in modo univoco e riduttivo. Se il lavoro non è necessariamente una costrizione, quando si compie con una forte motivazione intrinseca, e se l'intrattenimento non necessariamente è tempo libero quando si stanno diffondendo patologie dipendentizzanti legate all'abuso di videogiochi o di piattaforme (social o meno) di contenuti digitali, e se, ancora, la scuola non è univocamente tempo libero o costrittivo, perché ciò dipende da come viene vissuta e realizzata nel concreto, allora è meglio ragionare sugli assi del coinvolgimento partecipativo partendo da un'analisi pedagogica che abbia un orizzonte trasformativo piuttosto che continuare ad utilizzare categorie ormai inefficaci per rispondere ai bisogni del contemporaneo. Del resto come pedagogisti siamo stati abituati a considerare il lavoro del bambino⁵ come espressione di impegno che congiunge serietà e ingaggio al piacere di imparare, come avviene, unendo nella stessa misura concentrazione e gioia, anche nel gioco e nel giocare⁶.

Oltre la contrapposizione

Tra gli esiti di una costante ridefinizione *in progress* di cosa la scuola sia e possa essere, oggi ve ne sono alcuni che vale la pena introdurre per poter esplorare eventuali ipotesi che non siano necessariamente conciliative, ma che provochino differenti istanze e conseguentemente altre possibili forme progettuali e organizzative.

Un esito recente, espressione sovente di una crescente sfiducia nella forma tradizionalmente diffusa assunta dall'istituzione scolastica, riguarda la scelta da parte di alcune famiglie, in numero non esteso ma certamente crescente, di privilegiare forme di istruzione parentale, consentite dalla nostra normativa, che, nel solco di proposte libertarie⁷ o di educazione incidentale⁸ più recenti, editano in esperienze di *homeschooling*, cioè vissute in casa e gestite direttamente dai genitori, o di 'scuoline parentali', che sono in carico alle famiglie per quel che riguarda gli aspetti organizzativi, economici e sovente anche di indirizzo, ma che vengono affidate ad altri per le funzioni didattiche, educative e formative. Accanto a questa scelta, indubbiamente più radicale, vi è quella di iscrivere i propri figli a scuole, siano esse pubbliche o private, che garantiscono una progettualità espressamente – sebbene in modi molto differenti tra loro – distinta da quella più comune: ne sono esempi l'aumento delle scuole montessoriane e di quelle Senza Zaino⁹, entrambe ora sperimentate anche oltre la scuola primaria, ma anche i numerosissimi progetti di innovazione che, aderenti o meno a reti come ad esempio quella del movimento di innovazione 'Avanguardie educative', dichiarano espressamente di sperimentare nuove modalità di interpretazione del sistema scuola.

Contemporaneamente, e questo ci appare un ulteriore esito, crescono le scuole che scelgono per se stesse modelli in sperimentazione, mostrando come, da un lato chi governa, dall'altro chi opera quotidianamente nella scuola, avvertano anche dall'interno la necessità di maturare risposte inedite a questioni e bisogni attuali.

Se le prime sembrano privilegiare l'adesione ad un'idea di scuola intesa come *scholé*, 'scuola-vita' che per realizzarsi necessita però di uscire dalla stessa istituzione scolastica, le seconde appaiono comunque discostarsi da un'idea di scuola come sistema scolastico nazionale, cioè come 'scuola-apparato' identificabile in un modello unico, scegliendo tuttavia di continuare ad abitare il sistema pur riconoscendone le necessità – e anche le pulsioni – evolutive.

Queste ultime in particolare, soprattutto in alcune esperienze specifiche, indicano vie possibili per immaginare nuovamente proposte di 'scuola-vita' capaci di abitare e nutrire la 'scuola-apparato' o, se si preferisce, forme attraverso cui l'istituzione scolastica possa accogliere la potenza educativa e formativa che la vita porta con sé quando è accolta come dispositivo pedagogico all'interno della scuola. Quando questo accade, quando cioè la sapienza della vita si innesta nella pervasività dell'istituzione nelle sue

forme più accoglienti e duttili, si manifesta come sia possibile realizzare una scuola, più che nuova, contemporanea – a coloro che la abitano innanzitutto, ma anche alle istanze che il presente sollecita –, capace di coltivare la vita e dialogare col mondo da dentro. Come ciò possa essere differente rispetto a scelte di posizionamento esterno appare evidente, poiché mentre viene coltivata una possibilità formativa inedita per chi vive direttamente l’esperienza, viene anche nutrita l’istituzione stessa nelle sue possibilità di continuare a trasformarsi in dialogo col presente.

Per molte di queste proposte sono riferimenti imprescindibili autori del passato ancora capaci di illuminare il presente. Tra tutti, citiamo qui Dewey¹⁰, non solo per aver declinato l’educazione attraverso il concetto fertile di esperienza – finalmente qualificato e radicato in una prospettiva intenzionale dal punto di vista del singolo docente e democratica dal punto di vista della scuola nel suo complesso – ma, qui, soprattutto per aver riconosciuto come essa non possa che essere concepita come un processo di vita. Ciò, nell’ambito di questo discorso, significa aver dato fondamenta ad una scuola capace di transitare – e non è un caso che il concetto di transazione sia un altro di quelli centrali nel discorso deweyano, dove è inteso come relazione tra individuo e ambiente, aprendo la riflessione sulle condizioni offerte dal secondo e le possibilità di coglierle del primo – attraverso i contesti di vita dei soggetti dell’esperienza formativa. Contemporaneamente, sono qui riferimenti evocativi quelli alle molte proposte che hanno approfondito il ruolo e il valore delle esperienze oltre le porte degli edifici scolastici, mostrandone le potenzialità: è questo il caso del filone definito come *outdoor education*¹¹, nella declinazione di educazione ambientale o alla sostenibilità¹², di educazione in natura¹³, fino a quella più ampia di educazione nel mondo¹⁴.

Proposte e riferimenti fin qui introdotti suggeriscono la potenza formativa in termini di scuola come vita non contrapposta a scuola come istituzione: è il valore di ciò che è impregnato di vita che irrompe nella scuola, così come il riconoscimento del tempo vissuto all’esterno come tempo formativo. L’attraversamento delle soglie, allora, diventa questione nodale in una logica ricompositiva ma senza sconti – poiché è da subito chiaro come sia un movimento pacifico ma insieme trasformativo, che non può lasciare inalterata la struttura stessa della scuola – in una transizione continua tra dentro e fuori, tra scuola e territorio, tra istituzione e mondo.

In questa prospettiva, il tempo e spazio della vita dei bambini e dei ragazzi entrano nella quotidianità della scuola a pieno titolo e con pieno riconoscimento, insieme a quelli delle loro famiglie e della comunità cui appartengono, mentre la comunità e il territorio, come le loro stesse vite, possono finalmente assumere la scuola come parte di una dimensione sociale che riguarda e interessa ciascuno.

Soglie possibili di *Una scuola*

Partendo da tali considerazioni, abbiamo provato a definire pedagogicamente degli assi secondo noi irrinunciabili per progettare una differente forma-scuola. Si è trattato non soltanto di ripensare gli stili di insegnamento, i contesti dell'educare e gli strumenti della didattica, quanto soprattutto di ragionare sulle possibilità di una trasformazione organica che andasse a rimettere in gioco i diversi aspetti della questione¹⁵ e li integrasse. Il nostro progetto è nato nella forma di un Manifesto, come programma che pensasse un'idea di scuola radicata nella storia della pedagogia¹⁶ e al tempo stesso attenta alle voci del contemporaneo, in Italia e all'estero¹⁷. È stato proposto in alcune scuole italiane tra cui la scuola primaria di Varese IV novembre dove, a partire dall'anno scolastico 2017/2018, è diventato un protocollo didattico in forma di convenzione tra istituto e università Milano-Bicocca. Proviamo in questo contributo a declinarne gli assi, che abbiamo già descritto in altri contesti¹⁸, a partire dagli aspetti che potremmo definire di soglia, nel senso inteso fino ad ora, come interpretazione della forma scuola nella sua oscillazione tra 'scuola-vita' e 'scuola-apparato', tra dimensione esperienziale e organizzativa, tra dentro e fuori, in senso sia materiale sia simbolico. Gli assi costituiscono le categorie fondative del progetto: *Incontri, Contesti, Stili, Possibilità, Linguaggi*. Nominarli, scegliendo parole che non fossero pedagogicamente sovradeterminate, ha inteso sostenere proprio la possibilità di provare a rimettere in gioco le categorie della scuola a partire da nuove indicazioni di senso.

Nell'ambito del primo asse, che nel Manifesto riguarda gli *incontri*, cioè i piani di relazione tra i diversi soggetti coinvolti nel processo scolastico, le implicazioni di una scuola che sceglie di svilupparsi, anche, sulla soglia, sono immediatamente riconoscibili negli attraversamenti resi possibili per i diversi soggetti che, a vario titolo, abitano il contesto scolastico. Ripensare l'apparato scuola a partire dagli incontri che lo conformano, cioè, significa riconoscere e valorizzare a pieno titolo le diverse presenze, da quelle di chi si trova decisamente dentro, come i bambini e gli insegnanti, ma anche come i dirigenti e le funzioni, seppure da una diversa posizione, cioè quella a garanzia dell'aspetto istituzionale; a quelle di chi si trova sia dentro che fuori, come le famiglie, in una posizione per sua natura di confine, ma che chiede oggi nuovi modi di interpretare il proprio ruolo nella scuola e, contemporaneamente, di riconoscere i confini delle reciproche incursioni; fino a quelle di chi è solitamente 'fuori', come tutte le realtà associative, i servizi, le agenzie formative e di cura che condividono il territorio con la scuola, che pure hanno un peso rilevante nel determinare la qualità del sistema anche interno della scuola. Il posizionamento oscillatorio, di continui attraversamenti costruiti sulla disponibilità all'apertura reciproca, intendono in questo progetto costruire un

dialogo partecipativo con tutti gli attori in gioco, in linea con una metodologia di Community Engaged Research che è stata adottata in tutte le fasi della ricerca partecipata che accompagna l'esperienza¹⁹, mantenendo un equilibrio tra il piano meno formale e quello istituzionale. Ugualmente, la centratura sul gruppo come luogo della costruzione della conoscenza permette di riconoscere come anche l'esperienza di apprendimento si collochi sulla soglia tra la ricerca individuale e l'elaborazione collettiva dei saperi.

Nell'ambito del secondo asse, dedicato ai *contesti*, che nel Manifesto approfondisce spazi, tempi e gruppi, la scelta di essere una scuola di confine si manifesta nel ridefinire i criteri che tradizionalmente informano queste dimensioni. In questo senso, il progetto sospende le divisioni orarie, consentendo all'esperienza formativa di dipanarsi senza fratture all'interno di un giornata che permette ampi margini di autonomia nell'utilizzo del tempo. Ancora, l'organizzazione per gruppi fluidi consente di transitare da situazioni individuali ad altre di coppia, di piccolo, medio e grande gruppo, travalicando la monoliticità della struttura classe²⁰ e favorendo l'esercizio di contesti relazionali e di apprendimento differenti. Infine, tutti i luoghi, interni ed esterni alla scuola, diventano occasioni ugualmente fertili di esperienza: le sezioni, che abbandonano la loro funzione di sede di un gruppo stabile per divenire ambito di ricerca intorno a linguaggi specifici ma continuamente in dialogo; i corridoi, che perdono il solo ruolo di passaggi per divenire deposito organizzato di conoscenze, nella forma di raccolte, collezioni, musei; gli spazi esterni della scuola, che assurgono ad aule a cielo aperto, ugualmente importanti rispetto agli spazi interni per questo progettati; le occasioni offerte dal territorio, appendice senza soluzione di continuità, da conoscere, esplorare e infine far entrare a scuola, per rompere definitivamente la contrapposizione tra luoghi del sapere e luoghi della vita.

Nell'ambito del terzo asse, denominato *stili* ad indicare le scelte pedagogiche e metodologiche attraverso cui si declina il ruolo dell'insegnante, la scelta di privilegiare la forma, ma anche la sperimentazione, della domanda come strategia di apprendimento prioritaria, indica l'intenzione di attraversare un'altra soglia, sfumando e ibridando la divisione tradizionalmente attribuita tra chi detiene la conoscenza e chi ha il solo compito di riceverla. Abitare la scuola nella postura euristica ed esplorativa²¹, sia da parte degli insegnanti che degli studenti, significa ripensare le forme della leadership e contemporaneamente assumere come fondante la reciprocità insita nei processi di insegnamento e apprendimento, ma anche porre le premesse affinché la differenza e, insieme, la divergenza possano essere riconosciute come territori in cui esercitarsi, provando a varcare confini linguistici, culturali, sociali.

Nell'ambito del quarto asse, le *possibilità* si manifestano proprio a partire dai processi di ricerca messi in campo, chiedendo di ripensare la stessa progettualità. In questo senso, i confini tra le ipotesi degli insegnanti e le esperienze costruite insieme agli studenti si fanno via via più labili, tanto da assumere in alcuni casi la forma di una post progettazione. Si tratta di una processualità che chiede di essere osservata con attenzione e rigore, ma al di fuori di logiche standardizzanti, per cui la stessa valutazione assume la forma di documentazioni in grado di restituire con puntualità i processi di apprendimento in gioco. La scelta di far scrivere queste documentazioni a più voci, con quelle di bambini o ragazzi e genitori che vanno ad affiancarsi a quella degli insegnanti, è un'altra soglia attraversata, che permette di integrare i diversi sguardi e quindi di restituire agli studenti la complessità della loro esperienza.

Nell'ambito del quinto e ultimo asse, che riguarda i *linguaggi*, si attacca l'ultimo confine, quello che di norma porta a separare i saperi attraverso discipline tra loro scarsamente dialoganti. Scegliere di ingaggiare gli insegnanti in più e diversi ambiti disciplinari e di promuovere negli studenti uno sguardo integrato tra i saperi sostiene l'opportunità di concepire il sapere come un'esperienza integrale, che, mentre mette in dialogo le discipline connettendole tra loro, riconosce il medesimo valore a tutti i linguaggi che abitano la scuola, in tal modo abilitando anche tutte le differenti intelligenze individuali. Anche in questo senso abbiamo ritenuto necessario valorizzare linguaggi che solitamente non trovano posto nella tradizionale 'scuola-apparato', come il gioco²², l'espressività corporea, la dimensione artistica nelle sue diverse forme, linguaggi che invece hanno un ruolo non secondario nell'accezione di 'scuola-vita'. Si tratta di attivare esperienze capaci di abilitare competenze complesse, in nulla secondarie rispetto a quelle linguistico-discorsive o logico-scientifiche: esperienze euristiche, formative ed educative, come la pratica di sport, arti performative, yoga e meditazione, psicomotricità, disegno, musica e così via.

Concepire la scuola nelle sue diverse articolazioni come un organismo vivente, in movimento, interessato a varcare soglie più che a tracciare confini, può essere in questo senso un modo per dare corpo e struttura ad una sua interpretazione in cui vita e istituzione possono stare proficuamente in dialogo, anche grazie all'impatto generativo che la prima può avere sulla seconda.

Conclusioni

L'articolazione degli assi del progetto ci conduce a rimettere in gioco la relazione tra le dimensioni pedagogiche nel contesto scolastico. Se, come scriveva Massa parlando della relazione tra educazione e istruzione,

I due termini, decontestualizzati da uno scenario epistemologico, filosofico e dottrinale, o da una strategia storica, politica e istituzionale, sono ambivalenti e mistificanti [...], la partita che deve giocare la pedagogia è quella di far valere una competenza professionale trasversale rispetto tanto al ruolo di educatore quanto a quello di insegnante e formatore²³.

Per questo motivo, nella composizione e nell'accostamento delle diverse forme che prende l'agire pedagogico in particolare nella proposta da noi descritta, dobbiamo riconoscere che non si tratta più di valorizzare un primato della componente istruttiva su quella educativa o viceversa, quanto di riconoscere la crisi profonda nella quale si trovano oggi tutte le agenzie formative. Una crisi che non riguarda solo la forma scuola, ma che investe le forme della formazione permanente e la valorizzazione delle competenze lungo tutto il corso della vita. A fronte di un arroccamento delle posizioni contrappositive tra 'scuola-vita' e 'scuola-apparato', riteniamo sia necessario lavorare pedagogicamente sul ripensamento delle funzioni formative e istituzionali della scuola come grande dispositivo pedagogico democratico per tutti soggetti che si pongano come cittadini autonomi e responsabili, in qualunque età della vita. Se la scuola non può più pensarsi come principale detentrica della forma che il sapere deve acquisire per essere conservato e tramandato nelle generazioni, a fronte della concorrenza spietata delle diverse agenzie formative, anche e soprattutto a mediazione digitale, e a fronte della moltiplicazione di saperi, linguaggi ed esperienze, occorre non tanto chiudersi nella giustificazione e nell'espletamento di una programmazione predefinita, quanto garantire e moltiplicare le possibilità di autonomia delle diverse scuole. In questo senso la legislazione italiana, a partire dalle Indicazioni nazionali²⁴ e dai Nuovi scenari²⁵, ha recepito in modo esemplare e innovativo le sfide della contemporaneità, costruendo cornici capaci di delineare le priorità comuni e insieme di permettere nuove articolazioni. Si tratta di pensare a come queste Indicazioni possano trovare reale applicazione nelle scuole di oggi, che sono spesso ancora legate alla programmazione dei libri di testo e alle forme implicite o latenti di esperienza pregressa di tanti insegnanti. La scuola come istituzione è un apparato che solo lentamente riuscirà a modificare le sue strutture portanti, perché si regge su un impianto di pratiche, strumenti, linguaggi consolidati e tramandati nell'immaginario collettivo, profondamente innervati e resistenti. Per questo se i linguaggi del contemporaneo, le forme del sapere, gli ambiti disciplinari e gli stili comunicativi continuano ad ibridare le proprie forme, la scuola non potrà continuare a validare solo i contesti formativi ed esperienziali codificati, le conoscenze e le competenze considerate come rilevanti, le esperienze abilitate come formative, e di contro espellere o dequalificare quanto di formativo accade al suo esterno, per restare nella metafora della soglia, ma dovrà imparare ad abitare o ospitare il confine e dovrà

complessificare e amplificare gli assi delle sue istituzioni. Dimorare sul margine e aprirsi al nuovo dovrebbe essere in fondo la provocazione per ogni forma di scuola che sappia conservare in sé i germi della continua trasformazione dei soggetti che vi transitano, in un processo di formazione continua di insegnanti e studenti, insieme chiamati a costruire luoghi di vita e luoghi apparato nei quali continuare a crescere.

FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA
University of Milano-Bicocca

¹ L'articolo è il risultato di un lavoro collettivo. Ai soli fini accademici segnaliamo che Francesca Antonacci è autrice dei paragrafi *Tempo libero, tempo di lavoro* e *Conclusioni*, mentre Monica Guerra è autrice dei paragrafi *Oltre la contrapposizione* e *Soglie possibili di Una scuola*.

² J. Rifkin, *La fine del lavoro, il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*, Mondadori, Milano 2002.

³ M. Csikszentmihalyi, *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, Harper & Row, New York 1990.

⁴ *Ibidem*.

⁵ M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1999.

⁶ M. Baldacci, *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*, Carocci, Roma 2015.

⁷ F. Codello, I. Stella, *Liberi di imparare. Le esperienze di scuola non autoritaria in Italia e all'estero raccontate dai protagonisti*, Terra Nuova Edizioni, Firenze 2011.

⁸ C. Ward, *L'educazione incidentale*, Elèuthera, Milano 2018.

⁹ M. Orsi, *A scuola senza zaino*, Erikson, Trento 2006.

¹⁰ J. Dewey, *Scuola e Società*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1951; Id., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, a c. d. L. Borghi, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1952; Id., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze, 2004; Id., *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 2004.

¹¹ *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, a c. d. R. Farné, F. Agostini, Edizioni Junior - Spaggiari, Parma, 2014; *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, a c. d. R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi, Carocci, Roma, 2018.

¹² C. Birbes, *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Pensa Multimedia, Lecce 2016; *Pedagogia dell'ambiente. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, a c. d. M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva, PensaMultimedia, Lecce 2017.

¹³ *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, a c. d. M. Guerra, FrancoAngeli, Milano 2015; M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento 2015; *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, a c. d. M. Antonietti, F. Bertolino, Edizioni Junior - Spaggiari, Parma 2017; *Io corpo lo racconto lo emozione*, a c. d. L. Dozza, Zeroseiup, Bergamo 2017.

¹⁴ M. Guerra, *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano 2019; L. Mortari, *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*, Mimesis, Milano 2017.

¹⁵ *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*, a c. d. F. Antonacci, M. Guerra, FrancoAngeli, Milano 2018.

¹⁶ G. Pizzigoni, *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia*, La Scuola, Brescia 1950; R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, La Scuola, Brescia 1950; M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1950; J. Dewey, *Scuola e Società*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1951; C. Freinet, *La scuola del fare*, a c. d. R. Eynard, Edizioni Junior, Azzano San Paolo 2002; P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2011; Milani in Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1969; M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970; B. Ciari, *I modi dell'insegnare*, Editori Riuniti, Roma 1972; A.S. Neill, *Summerhill. Un'esperienza educativa rivoluzionaria*, Rizzoli, Milano 1979; L. Malaguzzi in *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, a c. d. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, Edizioni Junior, Bergamo 1995; R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1998; Manzi in R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bononia University Press, Bologna 2011; G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, a c. d. G. Bertagna, S. Ulivieri, Studium, Roma 2017, pp. 34-111.

¹⁷ M. Fielding, P. Moss, *L'educazione radicale e la scuola comune. Un'alternativa democratica*, Edizioni Junior - Spaggiari, Parma 2014; P. Gray, *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier. More Self-Reliant. and Better*

Students for Life, Basic Book, New York 2013; K. Robinson, *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Erikson, Trento 2015; K. Robinson, *The Element: Trova il tuo elemento cambia la tua vita*, Mondadori, Milano 2012; K. Salen, *Quest to Learn: Developing the School for Digital Kids*, MIT Press, Cambridge, Ma 2011; K. Salen, *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*, MIT Press, Cambridge, Ma 2008; F. Lorenzoni, *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo 2014; M. Melazzini, *Insegnare al Principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo 2011; M. Orsi, *A scuola senza zaino*, cit.; G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, Emi, Bologna 2008.

¹⁸ F. Antonacci, M. Guerra, *Ripensare la scuola: esperienze e approcci di un progetto di innovazione*, in *Educación Libre, Viva y Solidaria*, a c. d. N. Lorenzo Ramírez, V.A. Bosna, Hergué, Palma d. Condado 2019; F. Antonacci, M. Guerra, *Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia*, in *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa Editore, Lecce – Rovato 2018; F. Antonacci, M. Guerra, *Una Scuola (A school)*, in *In Search of Creativity: A compilation of international studies*, a c. d. D.R. Acharaya, S. Kulkarni, Council for Creative Education (CCE) Finland 2016; M. Guerra, F. Antonacci, *Renewing school: theories and methodologies for a project of engaged research for scholastic innovation*, In *EDULEARN17*, a c. d. L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres, IATED Academy, España 2017

¹⁹ I. Ang, P. Collin et alii, *Engaged Research*. Working Paper. Retrieved by https://www.westernsydney.edu.au/___data/assets/pdf_file/0009/1149876/Engaged_Research.pdf, 2015; C. Dolgon, T. Mitchell, T.K. Eatman, *The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement*. Cambridge University Press, Cambridge 2017; K. Morris, M. Adshead, S. Bowman, *Engaged research report*, Irish Universities Association, Irish 2016. Retrieved by http://www.campusengage.ie/sites/default/files/FINAL%20JAN%2016_ER%20Report%202016%20Jan%20v2.pdf; *Learning Through Community Engagement: Vision and Practice in Higher Education*, a c. d. J. Sachs, L. Clark, Springer 2017.

²⁰ *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, a c. d. G. Biondi, S. Borri, L. Tosi, Altralinea, Firenze, 2016.

²¹ M. Guerra, *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*, cit.

²² F. Antonacci, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2019.

²³ R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire*, cit., pp. 28-29.

²⁴ D.M. 16/11/2012, n. 254 - Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

²⁵ Ministero della Pubblica Istruzione (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Decreto ministeriale n. 254 del 16/11/2012; Ministero della Pubblica Istruzione (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Documento del 22/02/2018.

Per una scuola come *scholé* dell'essere in natura: riflessioni tra pedagogia e didattica

Towards school as *scholé* of a *being in nature*: reflections between pedagogy and didactic

VIVIANA LA ROSA, ALESSANDRA LO PICCOLO¹

The article aims to explore the idea of school as scholé in a natural environment. In this perspective, 'open school' can become a place where to experience waiting time, relationship, freedom and responsibility, in a combination and contamination of events and actions peculiar to lifelong learning. Through the promotion of the embodiment cognition and the development of "open-air" learning experience, school/schol  could prove to be a privileged way towards an integral education.

KEYWORDS: NATURE, SCHOL , BODY, LEARNING, EDUCATION

Introduzione

Nella temperie culturale che ci vede protagonisti oggi, come esseri umani e come studiosi, appare urgente e non pi  derogabile una riflessione attenta e puntuale sulla scuola e sulle scuole, sui modelli formativi e sui presupposti fondativi ed epistemologici che possano rendere l'istituzione scolastica agenzia autenticamente formativa. Negli ultimi anni, anche a seguito delle istanze che l'esplosione della cultura digitale ci consegna, la riflessione pedagogica si   concentrata su natura e caratteri di una pedagogia per la scuola e della scuola. Nelle more di questo processo sistematico e profondo, l'istanza principale   stata (ed   ancora) quella di produrre un'idea di scuola² che possa autenticamente essere sede di formazione per tutti e per ciascuno, superando gli appiattimenti entro *slogan* o declaratorie potenti sul piano mediatico, ma vuote sul terreno pedagogico. Una scuola, in altri termini, capace di coltivare e nutrire le intelligenze e i talenti, di individuare e valorizzare le risorse degli allievi, nel convincimento che l'esperienza di formazione non possa mai essere «"sgomitamento" di una personalit  gi  avvolta al suo interno»³, ma piuttosto cura educativa orientata a disvelare il «poter essere possibile» dell'esistenza di ciascun individuo⁴.

Questo pone in luce anche le suggestioni che derivano da una scuola che narriamo nei termini di 'obbligo', ma che   altres  'diritto' inalienabile, sede privilegiata di democrazia e

di inclusione, sebbene spesso preda di processi educativi che hanno abdicato alla loro funzione emancipatoria e democratica a vantaggio di modelli orientati all'acquisizione di competenze tecniciste, volte a rispondere alle esigenze (connotate da rapida obsolescenza) di un mercato del lavoro in continuo cambiamento⁵. Una scuola che rivendichiamo a gran voce come 'egualitaria', senza comprendere che dentro questa formula è contenuta la radice stessa di una potenziale e insidiosa disuguaglianza.

Un potente antidoto al veleno inoculato da certe pericolose forme di appiattimento alla logica di 'inique eguaglianze' sembra ravvisabile nel recupero di un modello di scuola come *scholé/lusus/otium/studium*. Come ricorda Bertagna⁶, il modello della *scholé* consente di richiamare alcuni nuclei di riflessione ineludibili e di radicale rilevanza pedagogica: tra questi, soprattutto, la dimensione della *studiositas* (idealmente contrapposta alla *curiositas*), principio particolarmente pregnante in Sant'Agostino⁷; la possibilità/opportunità di sperimentare la sosta (il tempo dell'attesa che nutre il seme della conoscenza); la dimensione della relazionalità e l'esercizio di libertà e responsabilità.

Accogliendo culturalmente e scientificamente questi elementi, ci sembra che il ritorno ad una scuola che sia autenticamente *scholé* possa attuarsi recuperando anche il piano delle esperienze di apprendimento che si collocano in natura, integrando pienamente nell'ambito di azioni istituzionalizzate le opportunità formative collocate nel più generale spazio del 'fuori scuola'.

In tale prospettiva, intendiamo in particolare in questa sede rilanciare l'idea di una *scholé* che dia voce all'*essere in natura*, che guardi all'esperienza di formazione in uno spazio/tempo dilatato, in uno spazio naturale che, per quanto connotato culturalmente, garantisca respiro alle inclinazioni, ai bisogni, alle diverse intelligenze dell'allievo e dell'allieva.

Il dicotomizzarsi del nesso tra dentro scuola e fuori scuola, inteso quest'ultimo come ambiente naturale che accoglie esperienze di apprendimento, ha di fatto esposto le prassi educativo-didattiche al rischio di sclerotizzazione dentro spazi fisici/sociali/culturali di fatto asfittici, alimentando nuove forme di disuguaglianza scolastica basate sull'incapacità di valorizzare appieno talenti, interessi e potenziali. Tutto ciò ha progressivamente definito

a new inequality, that is, a 'school inequality' based on, as the story itself tells us, differences in talent, interest and potential. In this way, the story and the reshaping of the educational system that accompanies it contribute to the configuration of a new unequal social order (a social hierarchy), which attributes everyone 'her / his place' (where he / she has to do what he / she can do best, and nothing else) and where the best pupils of the class, the excellent ones, are on top of the hierarchy⁸.

Contro le insidie di una scuola che produce iniquità, già nel 1960 Aldo Visalberghi aveva profeticamente contrapposto l'idea di una «scuola aperta», di una scuola

priva cioè non solo di chiusure dogmatiche di qualunque genere, ma anche di chiusure strutturali, di quelle distinzioni e preclusioni precoci, in cui una dubbia funzione culturale si contamina con una funzione certa di cristallizzazione sociale e di ormai intollerabile spreco di risorse intellettuali e produttive⁹.

Una scuola aperta, in altre parole, che non sia, come ricorda Riccardo Massa, «la bottega dell'istruzione [...] ma neppure il supermercato delle agenzie di socializzazione», quanto piuttosto «spazio metaforico di una rielaborazione cognitiva ed affettiva, a partire da esperienze di scoperta del mondo»¹⁰.

Morfologia di una *scholé* in natura

Perché ci sembra dunque che il dialogo tra fuori scuola e dentro scuola sia cruciale sul piano della fondazione di una pedagogia della scuola? Perché questo dialogo riattiva e pone sinergicamente e virtuosamente in relazione alcuni irrinunciabili aspetti fondativi di una scuola per tutti e per ciascuno, su misura dell'umano essere e divenire, delineando un modello di autentica educazione integrale. Un dialogo tra il 'dentro' e il 'fuori', tra la scuola come istituzione e la scuola come spazio vitale in natura ridefinisce totalmente l'ordine delle relazioni e delle esperienze dei soggetti coinvolti, siano essi allievi o maestri. Se 'l'essere a scuola' è politicamente e ideologicamente connotato in rimando ad una architettura predefinita sul piano istituzionale, strutturale, legale, l'essere fuori dalla scuola è occasione per ridefinire l'esperienza formativa in una dialettica costruttiva e non oppositiva tra le polarità costitutive della relazione educativo-didattica. In altre parole, se la scuola come istituzione scolastica, di fatto, rischia di imporre condizioni fortemente restrittive al nostro modo di conoscere, relazionarci, esserci nel mondo, la scuola come *scholé*, e dunque come spazio/tempo formativo dilatato, consente di superare tali costrizioni, garantendo a tutti l'accesso ad esperienze di formazione in misura del proprio bisogno di crescita, nel rispetto delle regole necessariamente definite dal *ludus*. Il gioco, la dimensione ludica che si lega etimologicamente e logicamente allo *studium*, nel dialogo tra libertà e rispetto delle regole, individualità e socialità, trova terreno elettivo proprio negli spazi formativi all'aperto, in contesti allargati che divengono potenzialmente inclusivi e democratici. Come ricorda Huizinga, la dimensione del gioco, del *ludus*, richiama etimologicamente

anche in altre lingue (è il caso del giapponese) quello della scuola, della serietà, dello studiare con qualcuno in qualche luogo¹¹.

Quali, dunque, i nuclei fondativi che interconnettono *scholé* e natura per ripensare la scuola oggi?

In primo luogo, il recupero della nozione di educazione integrale, presa in carico del bambino e della bambina nella interezza e nella complessità dei suoi vissuti, nella sinergia tra mente e corpo, nella pluralità dei luoghi e dei tempi attraversati. Agire nella prospettiva di una educazione integrale, ancor più se nel contesto di spazi formativi all'aperto, significa superare la frammentazione e il rischio di parzialità che appartiene ad alcune forme e strutture dell'istituzione scolastica, per accogliere piuttosto la pluralità che appartiene al vivente. L'esperienza di apprendimento *open air*, nel dialogo tra naturale e culturale, nutre infatti tutte le dimensioni che concorrono a definire l'essere umano, garantendo non solo dignità formativa alle diverse occasioni del conoscere, ma anche opportunità inedite di relazionalità e di tras-formazione. Questo pone altresì le condizioni affinché la storia formativa del bambino e della bambina non si concluda nell'ambito di annualità o cicli scolastici, ma assuma piuttosto carattere impermanente, non risolto nella dicotomia tra 'orizzontale' e 'verticale'.

Le esperienze formative in natura, aprendo al contatto con tutte le dimensioni che appartengono al vivente, sembrano in altre parole garantire respiro alle istanze più rilevanti di una educazione integrale: consentono una visione integrata e integrale della conoscenza; garantiscono respiro anche ad esperienze cosiddette extra-curricolari; offrono condizioni per la partecipazione co-creativa all'intero processo formativo dell'allievo, incluso così nella definizione di traguardi, finalità, possibilità di crescita umana.

Al quadro di esperienze di educazione integrale si lega strettamente anche un secondo snodo concettuale rilevante in vista di una riflessione avanzata sulla scuola: il lavoro.

A lungo contrapposto al lavoro intellettuale, il lavoro (ancor più quello manuale) ha sinora trovato spazi 'controversi' in ambito scolastico, sebbene la possibilità di accedere a processi di *poiesis* costituisca vera e propria condizione formatrice per l'essere umano. La tradizione che vede la scuola come sede esclusiva di esercizio e studio, luogo di trasmissione di una cultura intesa come generale e disinteressata, ha interpretato e ridotto la dimensione della produttività ad azioni ed esperienze non significative sul piano del *poiein*, trascurando così di promuovere il lavoro come operare consapevole attraverso la guida dell'*eidos*, così come suggerisce Aristotele nell'Etica Nicomachea.

L'esperienza di apprendimento in natura, ancor più se legata alla possibilità di agire sugli spazi di vita attraversati, apre ad una riconnessione essenziale con l'esperienza del lavoro e consente di recuperare all'esperienza dello studio anche il senso di una

produttività generosa e paziente, legata inevitabilmente ai tempi e al tempo di un'attesa sapiente.

Attraverso il lavoro, nel quadro di esperienze scolastiche *open air*, l'allievo è capace di tras-forma-azione, di attivare cambiamenti di forma non solo in ordine agli elementi naturali con cui egli entra in contatto, ma anche in riferimento al suo stesso essere nel mondo. La trasformazione, altresì, presuppone un agire nel rispetto del tempo e dei tempi, nella ciclicità propria della natura.

Il tempo e i tempi della scuola rappresentano un terzo snodo cruciale per ripensare la scuola/*scholé*. La riflessione intorno al tempo e ai tempi di una scuola «aperta» chiama in causa due orizzonti di senso cruciali, il primo dei quali attiene alla dicotomia tra tempo libero (spazio/tempo al di fuori delle necessità e del lavoro, che connota l'esperienza della *scholé/otium*), quel tempo libero e ozioso che contraddistingue la *scholé* platonica e costituisce condizione stessa del filosofare¹², e tempo proprio della costrizione che deriva dal dover sottostare a orari, obblighi di frequenza, doveri e compiti. Questo ci rimanda anche all'identificazione del tempo della scuola con il «tempo naturale» della crescita o con il tempo artificiale di apprendimento, ad un tempo sempre inteso nel suo sviluppo lineare, piuttosto che ciclico o irreversibile e creatore. Come ricorda Prigogine:

Non possiamo prevedere l'avvenire della vita o della nostra società o dell'universo. La lezione del secondo principio della termodinamica è che questo avvenire rimane aperto, legato com'è ai processi sempre nuovi di trasformazione e di aumento della complessità. Gli sviluppi recenti della termodinamica ci pongono dunque in un universo in cui il tempo non è né illusione né dissipazione, ma nel quale il tempo è creazione¹³.

In una esperienza scolastica pensata quale *scholé* in natura, l'allievo è messo nelle condizioni privilegiate di sperimentare proprio il tempo creatore, di far dialogare tempo interno e tempo esterno, entrando in contatto con il tempo radicale che giunge dall'alleanza tra natura e razionalità scientifica, da cui deriva l'evoluzione creatrice¹⁴.

La scuola come *studium* in uno spazio/tempo dilatato ci riporta alla condizione implicitamente democratica dell'essere tutti sottoposti alle stesse regole del vivente e al ventaglio infinito del possibile e del divenire. Si tratta di una democratizzazione del tempo che non appiattisce l'operare dell'allievo dentro schemi preconfenzionati di azione, ma che al contrario apre agli interessi autentici, ai bisogni formativi, alle inclinazioni più profonde e proficue.

Il secondo orizzonte di senso richiama invece il confronto con i tempi dell'attesa e con l'esperienza della sosta, irrinunciabile momento di stasi funzionale ad una 'riequilibrio organizzazionale' volta a definire nuove condizioni del conoscere. Non va trascurato come la lentezza sia alla base dell'attivazione di processi cognitivi preposti

alla costruzione del pensiero critico e riflessivo, dell'immaginazione, dell'empatia. La stessa memoria si nutre di un tempo lungo, contrapposto all'oblio che giunge dalla frenesia del conoscere rapsodico e fugace. L'esperienza della sosta è dunque irrinunciabile nella storia di formazione dell'individuo e attiene alla capacità di dosare l'esperienza del 'perdere' e del 'prendere' tempo, di nutrire l'immobilità come condizione costruttiva e creatrice di nuovo movimento, nuova conoscenza, nuove strategie del sapere.

Nel quadro di esperienze formative in natura, la necessità della lentezza, della sosta, dell'indugio è stata ampiamente recepita dalla cosiddetta «pedagogia della lumaca». Come ricorda Zavalloni:

scholé è il tempo che trascorre senza assillo, non soggetto alle angosce della necessità, porta in sé l'idea dell'indugio, dell'ozio, della lentezza. La parola è sinonimo di applicazione, studio e, quindi, di scuola, anche se il termine *scholasticos* aveva in greco un'accezione negativa, come a indicare chi perde tempo¹⁵.

Il tempo della *scholé*, in tale prospettiva, è «il tempo impiegato dall'uomo per umanarsi»¹⁶, tempo che si nutre del riposo e anche del ritardo, del riconoscimento e del rispetto del ciclo di vita, dell'attesa mai oziosa, ma sempre feconda. Se l'albero è «esplosione lentissima di un seme», come ricorda Munari, siamo autorizzati a credere che l'uomo sia il divenire lentissimo dell'essere. Privare il soggetto in formazione dell'immersione nel tempo e nei tempi della natura apre al rischio di pratiche educative disumanizzanti e alienanti, ad una esperienza di scuola senza autentica profondità spazio-temporale.

L'immersione in spazi formativi all'aperto consente anche esperienze di connessione tra tempo presente e tempo passato, tra storia e storie, ricapitolazione filo-ontogenetica e memoria «operante»¹⁷.

Un modello di scuola come *scholé* in natura intercetta altresì il tema della spontaneità e della libertà dell'essere in formazione, la cui radicale rilevanza pedagogica ha sempre attraversato in senso fondativo le diverse stagioni della storia del pensiero umano. Se la scuola dell'«imperium»¹⁸ reitera logiche di potere, mortifica interessi e intuizioni dei bambini e nutre implicitamente disuguaglianze e dinamiche oppressive, la scuola/*scholé* che si apre anche a spazi formativi all'aperto sembra equilibrare in forma inedita le 'costrizioni del curriculum' con la libertà sperimentabile in natura, il raggiungimento di traguardi omologati e omologanti con la storia sempre al singolare dell'uomo che conosce, immerso nel vivente e in relazione con l'altro. Si tratta di un dosaggio sapiente tra socialità e individualità, autorità e libertà, costrizione e spontaneità, polarità restituite alla potente capacità generativa che esse prospettano in ambito formativo.

La morfologia della scuola/*scholé* in natura, nella pluralità degli elementi individuati, ci riporta implicitamente alla metafora del giardino selvatico, un ossimoro dalle potenti suggestioni educative. In che senso un giardino, spazio che è sempre, in qualche misura, 'addomesticato', organizzato scientemente e sapientemente da mano umana, può dirsi 'selvatico'? Come può esistere uno spazio naturale scientificamente regolato e, nel contempo, libero dalle (sovra)strutture umane, che cresce e vegeta senza cure? Lo spiega Jorn de Precy, giardiniere-filosofo, vissuto all'alba del Novecento, aprendo all'immagine di un giardino che riesce ad essere selvatico nella misura in cui è stato liberato da qualsiasi artificialità.

Nel suo libero svilupparsi, la natura, appena guidata dalla mano del giardiniere, deve poter dialogare con la dimora; lo spazio vegetale deve mescolarsi a quello dell'uomo, fino a confondersi con esso [...] nulla supererà mai in bellezza un giardino un tempo soggetto a regole, architettato fino alla follia, perfettamente addomesticato, che ha ritrovato la libertà¹⁹.

Un giardino selvatico, allora, cresce grazie al sapiente dosaggio di forze, al giusto mescolamento tra libertà e addomesticamento, al virtuoso equilibrio tra intenzione umana e forze spontanee della natura. Ideale esercizio di vita, questo, che perfettamente si adatta a sostenere vissuti e storie di crescita. E affinché, allora, possa recuperarsi quell'armonia perduta tra umanità e natura e rivendicata la libertà dell'allievo, non più addomesticato o schiacciato da architetture complesse che ne mortificano la natura, prezioso è quanto suggerisce ancora de Precy. Lui parla di giardinieri, ma è sufficiente sostituirne il ruolo con quello dell'educatore per apprezzare appieno la potente metafora suggerita:

Prima di tutto, però, [il giardiniere] deve imparare a mettere da parte i suoi attrezzi. Invece di affaccendarsi senza sosta, deve comprendere dove si trova, quali sono le forze che operano nel suo giardino. Talvolta, non far nulla è la scelta migliore. Talvolta bastano un gesto o due della mano, ma al momento giusto. Questo intendevano i saggi taoisti quando predicavano il *wu wei*, il «non agire». Non agire significa non cercare di spingersi oltre ciò che sgorga spontaneo, non intraprendere azioni, per quanto ben calcolate, il cui scopo è ottenere più di quanto la vita sta offrendo. L'unica regola del giardinaggio selvatico è dunque la seguente: fate il meno possibile, lasciate alla natura il grosso del lavoro, ritiratevi quanto potete dal campo d'azione. E l'unico *slogan*, se proprio dev'essercene uno: giardinieri, siate pigri!²⁰.

Corpi che apprendono, persone che si formano: quando la scuola incontra la natura

Approfondimenti scientifici, in diversi campi di ricerca, propongono il corpo e la natura coinvolti in misura forte e complessa nei processi di apprendimento e di formazione; tale posizione offre riflessioni che, dalla peculiarità delle ricerche, si spostano alla rivisitazione delle pratiche formative pedagogiche e didattiche.

La natura è sempre stato un tema controverso nell'ambito delle speculazioni filosofiche e pedagogiche, così come ambivalente è stata la concezione del corpo nel tempo e nello spazio²¹.

La primaria scoperta che i bambini compiono dello spazio è di tipo senso-percettiva, in quanto esplorano attraverso il tatto, la vista, l'udito, il gusto e l'olfatto: vivere, abitare la natura significa scoprirsi essere vivente insieme e in relazione ad altri esseri viventi. La natura favorisce sia l'esperienza della propria identità e personalità ma anche la socializzazione spontanea, l'esercizio del rispetto e la cura, la collaborazione e la risoluzione dei conflitti, tutti elementi che sostengono l'atteggiamento all'apprendimento. L'esperienza in natura unisce, quindi, diversi saperi, componendo una complessità ed interezza necessarie per uno sviluppo armonico²².

È certezza condivisa che il contributo offerto, all'educazione del bambino e alla sua formazione umana, da un equilibrato rapporto con la natura, specie nell'infanzia, è prezioso, insostituibile e necessario. Esiste inoltre una corrispondenza tra i tempi della natura e quelli della crescita di un bambino, i suoi primi apprendimenti passano attraverso i sensi e l'ambiente naturale offre una gamma molto ricca e varia di osservazioni, sensazioni, percezioni ed esperienze. I bambini imparano attraverso azioni semplici e naturali, istintive quali annusare, afferrare, assaggiare, stringere, toccare, muoversi, correre, esplorare in una parola scoprire.

Se ricche sono le sollecitazioni della tradizione, non meno incisive risultano quelle che provengono dalla modernità per quanto tutto questo non è ancora sufficiente a sradicare consuetudini, limiti e pregiudizi che relegano le occasioni di educazione e di apprendimento in luoghi chiusi, in tempi prestabiliti, veloci e artificiali, attraverso strumenti non naturali, seppure sapientemente costruiti, che continuano a mantenere e accrescere le distanze fra il bambino-persona e la natura²³.

Diverse ricerche attestano quanto un'educazione naturale incida positivamente sulla crescita dei bambini: essi vivono attraverso i sensi, le esperienze sensoriali collegano il mondo esterno a quello interiore. L'ambiente naturale è la fonte principale della stimolazione sensoriale, capace di fornire valide alternative alla creatività; il bambino, inoltre, impara a ragionare con categorie di pensiero che lo aprono alla possibilità e al cambiamento oltre che al decentramento da sé; un lavoro complesso che agisce su più livelli dell'apprendimento, quello linguistico, cognitivo, motorio ed espressivo.

L'esperienza in natura, unisce quindi diversi saperi, il corpo, la mente, i bisogni fisici e quelli psichici, componendo una complessità ed unità necessarie per uno sviluppo armonico e per una conoscenza radicata²⁴. I bambini, attraverso giochi semplici, in natura, accrescono la consapevolezza di sé, del proprio corpo, aiutano a conoscere le potenzialità e i propri limiti; meno che mai sono esperienze che vanno inibite o negate: il prezzo da pagare sarebbe troppo elevato in termini di benessere e di identità.

Il bambino, nella natura, ritrova il naturale che vi è in lui e quindi anche nel suo corpo: di qui tutta una serie di implicazioni cognitive, emotive, spirituali che si integrano nel suo processo di costruzione identitaria, socializzazione, sviluppo di abilità cognitive, affettive, relazionali, empatiche.

L'uomo, nell'arco della sua esistenza, realizza una duplice esperienza del corpo: da una parte vive il proprio essere corporeo, dall'altra avverte il proprio essere con²⁵.

La pedagogia della corporeità si pone l'obiettivo di far vivere all'educando una serie di relazioni significative, di affetti attraverso i quali sperimentare, in prima persona, il sentimento dell'amore, dell'amicizia, le emozioni positive e negative, così che possa di conseguenza, sentirsi accettato e rispettato, reiterando gli stessi sentimenti nei riguardi dell'altro.

In tale direzione rientra, l'educazione all'impegno ed al senso di responsabilità: educare all'impegno e al senso di responsabilità, significa rendere l'educando consapevole del ruolo che svolge all'interno della società, ciò comporta l'assunzione di un impegno nei confronti di sé stesso e degli altri, di cui la scuola è garante per sua istituzione.

Il corpo costituisce una dimensione viva della persona che conserva al suo interno i vissuti esistenziali del soggetto-persona²⁶, esso costituisce la via di un esistere pedagogico, rappresenta l'ambito che ci permette di ricostruire e riconoscere la nostra storia passata, scegliere liberamente il nostro presente e di pensare al futuro progettando con consapevolezza e libertà la nostra vita.

Il soggetto corporeo, biologicamente, storicamente descritto, si riscopre parte del tutto, legame e connessione con la complessità e la possibilità: occorre dunque valorizzare la corporeità come ponte di conoscenza, a livello educativo-formativo ricordare il corpo vuol dire riconoscerlo come crocevia di saperi diversi, nel tempo e nello spazio e bisogna farlo a partire dalla scuola.

In questo quadro ci sembra estremamente significativo pensare pratiche e teoria pedagogica della scuola come occasione di esplorazione e riscoperta concreta del ruolo del corpo all'interno del processo formativo.

Da una prospettiva fenomenologica²⁷ il corpo è portatore di un sapere, è la messa in gioco di sé attraverso i sensi, l'apertura oltre la parola, è consapevolezza di sé e delle

proprie azioni fisiche, compreso il movimento, come costruzioni di senso, con un loro specifico e unico significato.

La formazione di sé, quindi, non può prescindere dalla dimensione fisica, deve inevitabilmente, per essere efficace, tener conto della globalità della persona; lo sviluppo motorio riveste un ruolo fondamentale nella formazione della personalità e dell'intelligenza. Il movimento, potenziando le abilità senso-percettive, influisce conseguentemente sullo sviluppo intellettuale²⁸, esso ha delle conseguenze positive anche sulla dimensione emotiva della persona: attraverso le attività motorie, il bambino acquisisce valori morali importanti come il rispetto per gli altri, la solidarietà, l'aiuto reciproco, ecc.

Ancor più nello specifico, le attività motorie in natura sviluppano, sul piano dell'area intellettuale, tutti i processi percettivi, la condotta intelligente, l'immaginazione, la fantasia, la creatività; sul piano dell'area sociale, sviluppano la capacità di collaborazione, di cameratismo, l'identificazione e l'integrazione con il gruppo, il rispetto delle regole stabilite dal gruppo, il rispetto e la solidarietà con gli altri; sul piano dell'area affettiva, consentono un crescente controllo dell'emotività e dell'impulsività, la strutturazione di tratti caratterologici, quali: attività ed intraprendenza, perseveranza, sicurezza, fiducia in sé e negli altri.

L'attenzione si rivolge all'unicità di ciascun individuo in considerazione delle forme multiple della sua intelligenza, della varietà dei suoi stili cognitivi e delle sue strategie di apprendimento, tenendo sempre presente la sua storia personale, affettiva e intellettuale, all'interno di un contesto socio-culturale determinato²⁹. Proprio per questo motivo, l'educazione attraverso il movimento è importante fin dai primi anni di vita del bambino e concorre a migliorare la qualità della vita.

Il movimento risulta il primo normale effetto di un'esperienza intellettuale e/o emotiva, infatti le radici delle emozioni sono nel corpo e sono legate al dialogo tonico, al gioco espressivo e comunicativo sotteso all'alternanza di contrazioni e decontrazioni muscolari, vero e proprio linguaggio primordiale dell'affettività³⁰.

In tale contesto, l'educazione attraverso il movimento in natura si offre come terreno fertile per lo sviluppo di percorsi di crescita e di formazione autentica in cui la persona può scoprire e/o ritrovare sé stessa e il proprio potenziale personale e sociale.

Il corpo è anche poter essere, cioè poter essere 'altrimenti' e 'altrove' rispetto alla situazione data in una dimensione di libertà. Un corpo che sceglie, conosce la natura e conosce sé stesso tra e nella natura è un corpo capace di iniziare a costruire un progetto di vita comprensivo della propria corporeità.

L'esistere, in questo modo, non costituisce un fatto fortuito, dettato da leggi che l'uomo non è in grado di amministrare, ma rappresenta il frutto di un percorso educativo dedito al bene.

L'individuo è sempre più teso verso la ricerca di un benessere da intendere come equilibrio tra «l'esserci e l'esserci nel mondo»³¹, ossia come una condizione non passivamente subita, ma attivamente perseguita e vissuta, al fine di poter elaborare modelli di cultura del corpo capaci di promuovere il benessere come nuovo stile di vita responsabile.

Il corpo è, dunque, la via privilegiata per la conoscenza attraverso i canali percettivi che permettono il nostro essere al mondo e che ritrovano riscontro nella intersoggettività intesa come possibilità/dimensione del corpo di connettersi ed aprirsi ad altri corpi come soggetti e oggetti di conoscenza. In questa prospettiva, i sensi diventano lo strumento per aprirsi al mondo, per «esplorarlo e conoscerlo»³² e la natura il contesto privilegiato in cui ciò può avvenire.

Il tempo dell'apprendimento in natura tra ordine e disordine

Tra i concetti chiave che identificano i processi di apprendimento in ambiente naturale, nelle diverse fasi della vita umana, troviamo quelli di tempo e di spazio inteso in termini di ordine e di disordine. Va precisato che l'ordine degli spazi dentro e fuori la scuola e la classe esterni, è spesso un ordine pensato e progettato dagli adulti, studiato, preciso e rigoroso, perché si mantenga la sicurezza, perché non si vada incontro a pericoli, perché ogni cosa vada al suo posto; uno spazio, quindi, difficile da modificare, da reinventare e personalizzare, limitando la fantasia e la creatività dei bambini e trasformando anche il loro gioco libero in un momento strutturato e poco creativo³³. Va considerato, invece, che ciò che l'occhio adulto più considerare disordinato al bambino appare spesso perfettamente ordinato, a seconda della sua visione di ordine in quel preciso momento, in quanto ha posizionato i vari oggetti creando una scenografia per lui ordinata ed equilibrata; ecco perché uno spazio esterno naturale ideale è quello organizzato dai bambini stessi in cui hanno la possibilità di esplorare e modificare liberamente, in cui gli elementi di ordine e disordine vengono continuamente reinterpretati personalmente. Attraverso questa esplorazione, sperimentano e mettono alla prova non solo l'ambiente, ma anche il loro corpo, la reazione che hanno a contatto con la natura, con lo spazio che li circonda: è quindi un continuo conoscere ciò che gli sta intorno per conoscere loro stessi in rapporto con il mondo esterno. Infatti, questo tipo di esperienza dà al bambino innumerevoli possibilità per la crescita, sarà dunque in grado di valutare il diverso peso degli oggetti, comprenderne le dimensioni, percepire le proprie possibilità, percepire il

pericolo, il rischio, la presenza degli altri, conoscere le conseguenze del proprio agire, e infine lo sviluppo di diverse abilità e del coraggio di porsi nuove mete³⁴.

Il concetto di ordine deve quindi allontanarsi dall'idea di uno spazio curato nei minimi dettagli, come potrebbe essere un giardino, perfettamente arredato, geometrico, proporzionato, a un concetto invece di ordine interiore, di un ordine che non segue canoni e regole universali, ma che segue una logica personale creativa e fantasiosa, che permetta al bambino di trasformare l'ambiente tramite la propria visione di spazio.

Insieme alle coordinate spaziali legate all'ordine e al disordine, possiamo identificare quello del tempo: il tempo, nel processo educativo e formativo riveste da sempre grande importanza e il tempo dell'apprendimento in natura è anche il tempo della natura e risponde alle necessità proprie del bambino di acquisire conoscenze ed emozioni, sedimentare ed elaborare nuove proposte nel rispetto dei cicli naturali e del proprio.

La natura, pertanto, richiede tempo, tempo libero e non organizzato per sperimentarla in modo profondo. I bambini, piuttosto che avere tempi troppo pieni, sempre molto organizzati in ogni minuto, dovrebbero avere la possibilità di godere di tempi vuoti. Il vuoto è un concetto di cui bambini e ragazzi fanno poca esperienza, la conoscenza però, ha bisogno di tempi di sedimentazione e di spazi vuoti³⁵. Così come anche la creatività, che per prodursi ha la necessità di avere molte informazioni da connettere tra loro per cercare nuove relazioni, ma ha anche la necessità di tempo perché quelle informazioni siano elaborate e fatte proprie. La natura ci fornisce sia tempi distesi sia spazi vuoti che si presentano però come spazi aperti e liberi, perché ricchi di tante possibilità sebbene non siano strutturati: fare esperienza di un vuoto come questo, generativo, che porta alla produzione di qualcosa di nuovo, un tempo vuoto che permetta di creare e ricreare.

Il tempo trascorso in mezzo alla natura è quindi un tempo rallentato, che spesso viene considerato tempo perso, in realtà si tratta di tempo libero, in cui i bambini hanno la possibilità di sperimentarsi in una dimensione in cui il tempo cronologico perde importanza per passare il testimone al tempo delle esperienze e dei vissuti. I bambini devono infatti avere la possibilità di sperimentare il significato della lentezza intesa come quel piacere di soffermarsi sulle cose che interessano, senza sentirsi oppressi dal tempo che scorre. Occorre valorizzare il tempo della sosta, dell'attesa e del silenzio, lasciando a ciascuno il tempo necessario per imparare, nella consapevolezza che non siamo tutti uguali, ognuno con i propri tempi: la lentezza è infatti una buona alleata per chi insegna e per chi cura³⁶. Imparare insieme ad andare al ritmo della natura, imparare ad aspettare, silenziosamente senza avere fretta, senza accelerare il tempo, senza sovrastarlo, sembrano azioni facili ma in realtà sono difficili soprattutto per gli adulti³⁷.

Ogni ambiente naturale è un vero e proprio laboratorio all'aria aperta, ricco di potenzialità espressive dove anche gli elementi più semplici quali un ramo o un sasso,

se osservati con attenzione, possono offrire infinite sollecitazioni per ricerche estetiche e compositive, che valorizzano le forme, i colori, le consistenze³⁸.

L'osservazione dei dettagli in natura, dovrebbe essere supportata da un tempo adeguato, in quanto l'osservazione, l'analisi, la scoperta richiedono un tempo molto lento e lungo, un tempo quindi dedicato.

Proposte e considerazioni finali

La condizione dell'infanzia, soprattutto nei contesti urbani della nostra società, è fortemente connotata da tempi programmati in spazi chiusi; i bambini che vivono esperienze libere di gioco e di socialità all'aperto sono sempre meno. Ciò determina un'oggettiva crisi dell'educazione che riguarda lo sviluppo di un vasto arco di competenze psicomotorie, cognitive ed emotive dei bambini.

L'educazione naturale è in grado di restituire l'integrità dell'essere umano, del mondo e della relazione; è un'educazione attraverso la quale, a partire dalle scuole per i più piccoli, i bambini costruiscono sperimentando la loro relazione con la natura e nella natura. Una scuola dove i vissuti dei bambini sono in relazione con oggetti e cose e in cui, questa relazione, è piena di senso e restituisce senso alla persona e al suo progetto esistenziale.

Le opportunità di una pedagogia che valorizza l'incontro virtuoso tra persona, educazione e natura sono diverse e tutte concordano nel ritenere questa triade preziosa sul versante pedagogico-didattico per tutte le età e condizioni della vita.

La scuola, come *scholé*, ha una responsabilità importante nei confronti dei più giovani: deve porre le basi del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti sapendo che esso proseguirà in tutte le fasi successive della loro vita. In particolare, emerge chiaramente che le relazioni fra l'uomo e l'ambiente, nella realtà scolastica, devono essere intese in un duplice senso: da un lato tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona, dall'altro ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità.

La scuola quindi può e deve educare a questa consapevolezza e a questa responsabilità i bambini, in tutte le fasi della loro formazione. Il passo da compiere volge verso la direzione di una didattica della corporeità in ambiente naturale, che educi la persona con la consapevolezza di costruire percettivamente il mondo che la circonda; in cui il

corpo vissuto-vivente, è protagonista e testimone dell'esperienza e come tale permette all'uomo di essere al mondo in maniera consapevole, libera e autentica.

Per promuovere un'educazione naturale, con uno sguardo al futuro, sono indispensabili adulti in grado di mettere al centro i bisogni evolutivi dei bambini; adulti consapevoli della necessità di una progettazione esistenziale più ampia, in grado di elaborare cultura sui problemi più urgenti del nostro tempo.

Dalla riflessione su tali aspetti emerge la complessità degli elementi di cui occorre tenere conto nella progettazione di esperienze di incontro con la natura, le quali necessitano quindi di uno sguardo attento e critico sulle questioni.

Occorre, dunque, un ripensamento dei contesti educativi a favore della ricchezza, complessità e autenticità delle esperienze, evidenziando inoltre la necessità di trovare uno spazio per l'educazione naturale nella formazione degli insegnanti.

Gli educatori quindi dovranno essere in grado di godere del tempo di natura, di lasciare spazio all'osservazione dei bambini lasciandosi coinvolgere da loro, immergendosi anch'essi in quella dimensione naturale tanto ricca di contenuti e possibilità; per riuscirci efficacemente dovranno imparare a farlo con tutto il loro corpo, promuovendo quindi spazi gioco educativi capaci di tutelare il diritto dei bambini al tempo del gioco, che richiede una partecipazione attiva al gioco sia da parte dei bambini che degli adulti, incoraggiandoli ad una relazione unica e individuale, nei tempi e nei modi, con e nella natura³⁹.

Sul fronte metodologico e didattico, sarà importante pensare a luoghi/tempi per i laboratori, per le comunità di apprendimento, i gruppi, le attività teatrali, ludiche e motorie capaci di veicolare e promuovere apprendimenti multi e interdisciplinari che valorizzino la persona e il suo fare, attuando una scuola più sensibile all'integralità del soggetto-individuo-personae una pedagogia che mette al centro della vita scolastica la persona con tutta la sua corporeità, affettività e intelletto.

Per queste ragioni diviene necessario pensare a una didattica integrata, coinvolgente, capace di mettere gli alunni nelle condizioni di sperimentare l'esperienza corporea.

L'esperienza educativa all'aria aperta è imprevedibile, complessa e sempre in accordo con le idee e i sentimenti che il mondo del bambino offre; per tali ragioni, la formazione degli educatori deve promuovere modalità di rapporto con l'ambiente esterno, con la natura e con il movimento, in modo da integrarli nel proprio bagaglio professionale⁴⁰.

Il valore pedagogico dell'esperienza in natura è molto forte e chiaro: la natura e gli elementi che in essa vengono collocati supportano il bambino nel suo sviluppo e nelle sue abilità e competenze sostenendo anche i bambini che si trovano per diversi motivi in un momento di debolezza.

La forza dell'apprendimento nella natura sta nella sua concretezza, nella sua praticità, nella sua semplicità e nello stesso tempo nella sua immensa complessità: i prati sono laboratori creativi, occasioni di apprendimento per imparare a far crescere.

Tutte le attività mescolano l'aspetto ludico-creativo a quello scientifico-laboratoriale, dove si insegna a confrontarsi con gli altri esseri viventi. È importante, a tal proposito, pensare luoghi/tempi per i laboratori, per le comunità di apprendimento, i gruppi, le attività teatrali, ludiche e motorie; infine, sul piano curricolare è necessario orientare i saperi nella loro dimensione interdisciplinare e secondo un'ottica esistenziale e antropologica: tutto questo per focalizzare il discorso pedagogico su una concezione globale dell'educazione, che è chiamata a consegnare al soggetto i mezzi necessari per sviluppare al meglio le sue potenzialità e la sua autonomia.

Dare la possibilità quindi al bambino di potersi muovere liberamente significa per i bambini anche la possibilità di risolvere i problemi concreti, esercitando la propria autonomia e sviluppando sempre più fiducia in sé stessi⁴¹.

Persiste un primato della percezione che elegge il corpo quale via d'accesso alla costruzione di saperi e identità che trovano reale corrispondenza nella dimensione naturale alla quale ogni bambino ha la necessità di rapportarsi.

Attraverso una scuola più sensibile all'integralità del soggetto-individuo-persona, una pedagogia che metta al centro della vita scolastica un soggetto non intellettualizzato ma un soggetto socializzato anche attraverso l'esperienza corporea.

Per queste ragioni diviene necessario pensare a una didattica coinvolgente, capace di mettere gli alunni nelle condizioni di sperimentare l'esperienza corporea, in quanto siamo innanzitutto corporeità e ci rappresentiamo attraverso il corpo. Sul fronte della relazione educativa è fondamentale assegnare un ruolo centrale alle dinamiche comunicative (ascolto, dialogo, sostegno, empatia, ecc.). Il corpo rappresenta il baricentro della relazione educativa: il maestro, l'insegnante, l'educatore si pongono innanzitutto attraverso la loro presenza corporea.

Apprendendo ad apprendere si diviene consapevoli di come cercare per conoscere, ma anche di come elaborare ciò che si incontra e scopre, esercitandosi in un atteggiamento curioso e sperimentale. Cercare, distinguere, scegliere e scoprire sono azioni guidate da un desiderio e una motivazione intrinseca nel bambino che nasce dal contatto diretto con gli elementi della natura, con la natura stessa nella sua interezza; le nozioni che apprendono i bambini per loro iniziativa, in particolare nel gioco libero, non possono essere imparate in un altro modo, nasce quindi l'idea che sia l'educatore o l'insegnante a doversi adeguare alle modalità di apprendimento dei bambini, e non viceversa⁴².

La natura così come la scuola, intesa come *scholé*, è sede in cui sperimentare la sosta, il tempo dell'attesa, la relazione, la libertà e la responsabilità in una combinazione e

contaminazione di eventi e di azioni tipiche del fare ricerca, di sperimentare e apprendere in modo permanente.

VIVIANA LA ROSA, ALESSANDRA LO PICCOLO
University of Enna Kore

¹ L'articolo è il frutto del lavoro congiunto delle autrici. Nello specifico, l'introduzione e il paragrafo 1 sono da attribuire a Viviana La Rosa; il paragrafo 2, 3 e le conclusioni sono da attribuire ad Alessandra Lo Piccolo.

² Cfr. M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014; Id., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano 2019; P.C. Rivoltella, *Un'idea di scuola*, Scholé, Brescia 2018.

³ M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit., p.29.

⁴ L. Mortari, *Alle radici della cura*, «Thaumàzein», 1, (2013), p.12.

⁵ Cfr. L. Mortari, *Costruire insieme un bene*, in L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017.

⁶ Cfr. G. Bertagna, *Plaidoyer della scuola come scholé*, in S. Bolognini (a cura di), *Studi in onore di Lanfranco Rosati*, Giuffrè Editore, Milano 2016; Id., *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive* (a cura di G. Bertagna, S. Ulivieri), Edizioni Studium, Roma 2017; Id., *Ma che vuol dire «Buona Scuola?»*, «Nuova Secondaria», n.1 (2017), pp. 3-5.

⁷ Cfr. Agostino, *De Trinitate*, Città Nuova, Roma, 1973, X, 1, 3.

⁸ J. Masschelein, M. Simons, *The Hatred of Public Schooling: The school as the mark of democracy*, «Educational Philosophy and Theory», vol. 42, n. 5-6 (2010), pp. 666-682.

⁹ A. Visalberghi, *Scuola aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1960, pp. IX-X.

¹⁰ R. Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Editori Laterza, Roma-Bari 1997, pp. 176-177.

¹¹ J. Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, Torino 1946.

¹² Cfr. Platone, *Teeteto*, Einaudi, Milano, 2018, 171c-176a.

¹³ I. Prigogine, *La nascita del tempo*, Theoria, Roma 1989, pp. 80-81.

¹⁴ Cfr. I. Prigogine, I. Stengers, *La nuova alleanza*, Einaudi, Torino, 1982; I Prigogine, *Tra il tempo e l'eternità*, Boringhieri, Torino 1989.

¹⁵ G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, EMI, Bologna 2012, pp. 22-23.

¹⁶ E.V. Tizzi, *Dalla scholé allo schooling*, Morlacchi, Perugia 2008, p. 13.

¹⁷ Cfr. M. Tomarchio, *L'orizzonte formativo di una memoria operante. Finalità, obiettivi, azioni del Centro studi ricerche e documentazione Sicilia/Europa "Paolo Borsellino"*, in V. La Rosa, M. Tomarchio (a cura di), *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi*, Aracne, Roma 2014.

¹⁸ Cfr. G. Bertagna, *Plaidoyer della scuola come scholé*, cit..

¹⁹ J. de Précy, *E il giardino creò l'uomo*, Adriano Salani Editore, Firenze 2012, p. 89.

²⁰ Ibi, p. 165.

²¹ La tradizione pedagogica, nello specifico vanta nomi come Jean Jacques Rousseau, Friedrich Fröbel, Maria Montessori, John Dewey, per citarne alcuni, che hanno considerato fondamentale il rapporto del bambino con la natura, studiandone le caratteristiche di tale rapporto e le evidenze educative. Nell'Emilio di Rousseau è forte il richiamo alla necessità di consentire ai più giovani di divenire osservatori dei fenomeni della natura per renderli curiosi. Si può quindi affermare che lo stare in natura sia una vera esperienza di educazione e di apprendimento (Guerra, 2015).

Lo stesso desiderio di cercare, trovare, scoprire, conoscere è ugualmente espresso da Fröbel (1826) e cinquant'anni dopo circa, le stesse necessità e attitudini del bambino vengono evidenziate da Maria Montessori (1870-1952), che pone il movimento e le esperienze sensoriali al centro del suo metodo pedagogico.

I bambini sono spinti da una motivazione innata ad agire nell'ambiente naturale: in esso osservano cercano, scoprono, inventano e dunque imparano per la vita poiché non vi è sapere significativo che non sia stato esperito in maniera diretta e personale (Dewey, 1929).

²² M. Guerra, *Fuori: suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano 2015.

²³ Gardner ha sentito la necessità di implementare il suo costrutto teorico sulle intelligenze multiple, aggiungendo un ottavo tipo di intelligenza, ovvero quella naturalistica, relativa al riconoscimento e alla classificazione di oggetti naturali. Essa è la capacità di entrare in contatto con la natura, instaurare un forte legame con essa, manifestare curiosità ed una forte propensione a prendersi cura ed osservare le varie creature viventi. Per far sviluppare tale capacità nei bambini, è molto

importante trovare la presenza di uno spazio verde in modo da permettere l'osservazione e l'esplorazione diretta e multisensoriale di elementi e fenomeni ed esperienze dirette all'aria aperta. Non è casuale che l'autore ne associ una nona: quella esistenziale che egli definisce come l'attitudine al ragionamento astratto. L'intelligenza esistenziale rende il bambino incline alla riflessione curioso di tutto; perché i bambini possano sviluppare un atteggiamento di ricerca spirituale, esistenziale ed etica risulta fondamentale incoraggiarli ad interrogarsi sui grandi perché e trovare risposte personali.

²⁴ M. Guerra, *Fuori: suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano 2015.

²⁵ P. Barsotti, *Il corpo e l'azione motoria*, Calzetti-Mariucci, Perugia 1996.

²⁶ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1998.

²⁷ P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

²⁸ A. Gessell, *Il fanciullo dai cinque ai dieci anni*, Bompiani, Milano 1964.

²⁹ H. Gardner, *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*, Basic Book, New York 1999.

³⁰ A. Lo Piccolo, *Dal corpo che ho al corpo che sono*, Pensa Multimedia, Lecce 2017.

³¹ P. De Mennato, *Per una cultura educativa del corpo*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.

³² L. Milani, *A corpo libero sport animazione e gioco*, Mondadori Università, Milano 2010.

³³ Opie, Opie, 1969, cit. Guerra, 2015.

³⁴ E. Bussolati, P. Tasini, *Selvatichezza*. In M. Guerra (a cura di), *Fuori: suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano 2015, pp. 65-71.

³⁵ L. Maffei, *L'elogio della lentezza*, Il Mulino, Milano 2014.

³⁶ A. Carlazzoli, *Lentezza*, in M. Guerra (a cura di), *Fuori: suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano 2015 pp. 189-194.

³⁷ L. Malavasi, *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Edizioni Junior – Spaggiari, Parma 2013.

³⁸ B. Zoccatelli, *Bellezza*, in M. Guerra (a cura di), *Fuori: suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano 2015.

³⁹ L. Malavasi, *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Edizioni Junior – Spaggiari, Parma 2013.

⁴⁰ M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erikson, Trento 2015.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Opera cit., 2005.

L'educativo per gli studenti universitari: un'analisi qualitativa

Educational for university students: a qualitative analysis

MARIA ROSARIA DE SIMONE

This work aims to describe an educational meeting with the university students according to the promotions of methodologies based on an experiential laboratory. All this promotes students' informal and non-formal learning. Said methodologies still remain uncommon, especially for the age groups that go beyond the children of kindergarten. However, the proposed experience, inspired by Massa's 'clinical materialism', sets itself a critical 'appropriation' and a 'clinical' knowledge approach to the educational phenomenon. Furthermore, the produced narrative material was qualitatively analysed, thus providing a 'photograph' of the educational according to the young university students.

KEYWORDS: TRAINING CLINIC, PSYCHOLOGY STUDENTS, FORMAL LEARNING CONTEXT, REFLEXIVITY, EDUCATIONAL AWARENESS

La materialità educativa: dai contesti di vita ai paesaggi dell'educativo

È ormai largamente riconosciuto che la scuola dell'Autonomia è innanzitutto una scuola del territorio, una scuola capace di progettare, con flessibilità organizzativa, contesti educativi in grado di 'agganciarsi' alle realtà di vita dei propri studenti, al fine di promuovere uno sviluppo il più possibile globale ed integrato di essi. «In questa prospettiva, l'istituzione scolastica si connette al suo contesto sociale e culturale, si apre all'ambiente e alle istituzioni extrascolastiche, in una relazione di complementarietà e di interdipendenza delle reciproche risorse educative».¹

Nell'ottica della promozione di metodologie fondate sulla laborialità esperienziale, che valorizzino gli apprendimenti informali e non formali degli studenti², metodologie che, soprattutto nei contesti educativi formali, rimangono ancora poco diffuse, soprattutto per le fasce d'età che vanno al di là dei bambini della scuola dell'infanzia, il presente lavoro si propone di descrivere un incontro educativo strutturato in tal senso con

studenti universitari frequentanti lezioni di pedagogia nell'ambito di Corsi di laurea in psicologia, sia triennale che magistrale, all'Università di Napoli Federico II. In particolare l'esperienza proposta agli studenti è stata ispirata dall'opera di Riccardo Massa, maestro del 'materialismo clinico', una prospettiva che permette di attuare un radicale mutamento del dispositivo educativo che regge le tradizionali 'forme' del fare scuola, enfatizzando da un lato la concretezza dell'esperienza educativa, e dall'altro favorendone una 'appropriazione' critica grazie ad un approccio di conoscenza di tipo 'clinico' del fenomeno educativo, attento alle sue singolarità ed alle latenze messe in gioco all'interno di esso³. Nello specifico l'incontro ha avuto come finalità il dare la possibilità agli studenti di cogliere il nesso 'tra elementi formativi della vita' ed 'elementi vitali della formazione'⁴, attraverso un lavoro di deissi simbolico-proiettiva che ha utilizzato come 'ancoraggio' la costruzione di un paesaggio, il proprio mondo di vita, il modellamento di un 'elemento' educativo e la ristrutturazione dello scenario attraverso l'introduzione di questo elemento, che poteva rappresentare lo studente stesso in quanto educatore. A ciascuna delle due fasi (creazione del paesaggio di vita e creazione del paesaggio dell'educativo con inserimento in esso dell'elemento educativo modellato) è seguito un momento riflessivo, attraverso la richiesta di compilazione di un questionario con cui narrare il lavoro realizzativo⁵. Il materiale narrativo prodotto dagli studenti è stato analizzato al fine di esplorarne la dimensione dell'educativo, dimensione portata alla luce, resa 'esplicita' attraverso il ricorso all'oggettivazione delle proprie proiezioni⁶.

È solo cogliendo il nesso, infatti, tra apprendimenti formali, informali e non formali che è possibile prendere consapevolezza dell'implicito che molto spesso, 'ci agisce' nell'agire educativo, implicito che necessita sempre, per trasformarsi in 'intenzionalità connessa a valori'⁷ di un lavoro riflessivo da un lato problematizzante, per destrutturare dogmi e automatismi, e dall'altro connesso ad un impegno razionale che, lo ricordiamo, è sempre impegno etico⁸. A tal proposito per Massa «L'educazione proviene dalla vita e ritorna ad essa, ma dopo di essersene distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata e non per questo meno vitale, tale cioè da affondare in essa le proprie radici nel contempo in cui tende pertanto a distanziarsene»⁹.

L'educativo per gli studenti universitari: analisi del materiale narrativo

A seguito dell'incontro laboratoriale della durata di 3 ore sono stati raccolti 30 questionari metacognitivi a domande aperte (Tab n.1), 18 questionari compilati da studenti di laurea triennale, frequentanti il corso di Pedagogia dei Processi di Apprendimento all'interno del Corso di Laurea Triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche dell'Università Federico II di Napoli, e 12 questionari compilati da studenti di laurea magistrale, frequentanti il corso di Pedagogia dello Sviluppo e dei Processi di Socializzazione all'interno del Corso di Laurea Magistrale in Psicologia dell'Università Federico II di Napoli.

Dopo il 1° Lavoro
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lasciate che mi presenti..... 2. Ho una storia da raccontare 3. Quando..... mi incontra sente.....
Dopo il 2° Lavoro
<ol style="list-style-type: none"> 1. Descrivi ciò che hai costruito 2. Racconta cosa accade in questo paesaggio 3. Come lo giudicheresti? 4. Dove ti collocheresti, quali attività svolgeresti e quali relazioni intratterresti?

Tabella 1. Domande del questionario

Il processo di analisi del materiale narrativo ha previsto due fasi, di cui la prima e l'ultima condotte secondo il metodo fenomenologico, con un panel di tre giudici indipendenti che hanno visionato e analizzato tutto il materiale raccolto¹⁰.

Una prima analisi ha permesso di individuare dai questionari metacognitivi delle categorie emergenti (Tab. 2)

Categoria e descrizione della categoria	Esempi di unità testuali
Esperienza: il ruolo dell'esperienza nei contesti educativi	<p><i>Il furgoncino cammina "sull'educazione" (la pasta di sale) perché l'educazione deve essere concreta, non avulsa dall'esperienza. Il cestino è ciò che il soggetto può realizzare (RC).</i></p> <p><i>La funzione del recinto è importante perché sta a significare che è pericoloso fare esperienze in un certo modo e per questo per fare esperienza</i></p>

	<p><i>talvolta abbiamo bisogno di una guida che ci apra questo recinto e ci accompagni nell'esperienza da fare. Questa guida ha la funzione importante di renderci consapevoli dell'esperienza che stiamo vivendo, ci aiuta ad essere coerenti con quello che facciamo (TV).</i></p> <p><i>Mi collocherei all'interno in veste di 'accompagnato', svolgendo l'attività di esperienza come crescita e quindi la relazione intrattenuta sarebbe quella di fare un'esperienza guidata dal maestro (MS).</i></p> <p><i>Altre volte mi collocherei all'interno in veste di 'accompagnatore', e faccio riferimento al fatto che in diversi contesti della mia vita svolgo questa funzione di guida, organizzo l'attività da svolgere e in questi casi la relazione intrattenuta è quella di guida, di 'facilitatore', di consigliere per chi si accosta per la prima volta a fare quel tipo di esperienza (CC).</i></p> <p><i>La mia riflessione cade sul fatto che nella nostra vita avremo sempre qualcosa da imparare, sempre esperienze nuove da vivere nelle quali avremo bisogno di una guida sia essa una persona più grande o più piccola. La funzione di guida che intendo è infatti qualcuno che ha già fatto molta esperienza e facilita il nostro percorso (SC).</i></p> <p><i>L'educazione, rappresentata dalla pasta di sale diventa una montagna da scalare all'interno della casa, è una scalata personale che si volge non solo con l'esperienza a contatto con gli altri, ma soprattutto con la riflessione di quest'ultime (VS).</i></p>
<p>Emozioni ed affetti: la centralità del sentire e dell'affettività</p>	<p><i>L'oggetto educativo che ho costruito è un cuore, che rappresenta l'amore e l'empatia che ritengo importanti, anzi fondamentali, nell'ambito di vita, educativo e lavorativo (TC).</i></p> <p><i>Il paesaggio con l'aggiunta dell'elemento educativo muta ma solo in parte perché è un elemento che è sempre stato presente anche se in forme differenti. E' stato, però, legato anche una particolare esperienza lavorativa che mi ha cambiata, ed è per questo che uno dei bulloni è stato spostato all'interno del cuore, per indicare come la cura, l'empatia e l'amore possano aiutare sia gli altri che noi stessi. Inoltre il bullone in</i></p>

	<p><i>quella collocazione sta proprio a rappresentare come l'amore che ci circonda in qualsiasi forma può andare ad "aggiustare" anche quelle situazioni che sembrano perse (MC).</i></p> <p><i>Obiettivi, scopi, sogni. Queste sono le parole che mi spingono quotidianamente a scuotere la testa e ad immaginare mete fantastiche, lontane, ma fatte di punti fermi e di tanti importanti traguardi, circondati dall'amore, la famiglia, lo sport e le varie passioni, la salute ed il sesso (DS).</i></p> <p><i>Un groviglio di cose meno complesso, alcuni elementi spariti come la palla (che simboleggiava il desiderio infantile divertirmi), un cuore al centro perché la formazione è vita, per me amore. Il ramo rosso rappresenta la natura ed il fascino che ha sempre esercitato su di me, presente già prima e unico elemento non modificato (MS).</i></p> <p><i>Il libro rappresenta l'amore per la lettura, però è posizionato ad un simbolo di una casa che rappresenta l'università a sua volta circondata dalle pietre colorate che rappresentano le varie emozioni provate facendo esperienza di questo luogo e sono soprattutto quelle di tristezza, paura e rabbia, però c'è una nota di verde che rappresenta la speranza di rivalsa e il giallo che è colore di gioia che spero possa essere un'emozione che riuscirò a provare maggiormente in futuro (DT).</i></p>
<p>Attività: il fare come importante componente del processo educativo</p>	<p><i>Penso inoltre che una delle mie frasi guida provenga da un celebre eroe dei fumetti, al quale vien detto "se qualcuno è in grado di fare delle grandi cose per sé o per gli altri, ha l'obbligo morale di farle tutte"! (FD).</i></p> <p><i>sento di avere un po' come un fuoco dentro, nel senso che nella mia vita spendo energie in tutto ciò che faccio, metto passione in tutte le attività non le faccio superficialmente. Il fuoco in questo caso sta a rappresentare la voglia di fare esperienze (VI).</i></p> <p><i>Sappiamo che nel calcio sono presenti sempre di più episodi di violenza e discriminazione razziale e territoriale e sarebbe interessante condurre attività di promozione di intervento, nella</i></p>

	<p><i>prevenzione di atti di violenza e controllo della stessa, tramite la cura di un roseto o di una serie di piante; magari la cura dei un essere vivente delicato potrebbe condurre i soggetti a riflettere sulle proprie azioni e intenzioni (IF).</i></p> <p><i>Inserendo la maschera ho inserito uno strumento fortemente educativo come il teatro che permette d'imparare a gestire le emozioni e di confrontarsi con l'altro, ora che sia il pubblico o gli altri attori, perchè il teatro permette di mettersi in gioco attivamente, quindi ho reso il mio paesaggio maggiormente attivo (DM).</i></p> <p><i>Con l'agire dell'intervento educativo il paesaggio è "migliorato", esso è rappresentato da un cuore perché quando si parla di educazione e formazione la prima cosa che mi viene in mente è mia madre, l'unico e forse il solo la cui incidenza è palesemente espressa nella mia vita. Esso ha districato il groviglio, non del tutto ma ha lanciato le basi per farlo, ha sciolto le fascette "slegandomi le mani" facendomi comprendere che alla fine tutto è possibile se lo fai senza contare su troppe persone, con le poche forze che hai e ti rimangono a disposizione (PF).</i></p>
<p>L'educazione come percorso</p>	<p><i>... Il mio sfondo è celeste perché mi trasmette serenità e speranza. Il mio furgoncino rappresenta la persona che intraprende il proprio percorso di vita; ha un porta bagagli che rappresenta il proprio spazio interno, e in esso ci sono varie cose... pagliaccio che per me rappresenta ciò che dentro di sé è confuso, le pietre colorate sono invece le proprie risorse interne, che si portano con sé nel cammino. Il cucchiaino e i bottoni, sotto la ruota anteriore destra, sono un possibile sostegno per la fase iniziale dello sviluppo. I legnetti sono gli ostacoli importanti da superare e i fili neri collegati al cestino bianco rappresentano la possibilità di superare gli ostacoli e trovare il proprio futuro... il cestino è bianco perché per me c'è speranza viva per il futuro e mi piace pensare che la speranza si possa rappresentare con il bianco. Quando mi incontra sente speranza, tenacia, dolcezza e malinconia (AP).</i></p> <p><i>Il legame con il mio nido e la mia casa è stato un punto di riferimento da cui ho tratto la forza per</i></p>

	<p><i>iniziare un nuovo percorso. Una strada a volte in salita, a volte in discesa che ho attraversato con determinazione ed attenzione sempre circondata dall'amore di chi faceva parte della mia vita e che sto ancora percorrendo facendo tesoro delle esperienze acquisite che porto nel mio bagaglio da viaggio (GF).</i></p> <p><i>L'intervento educativo ha permesso di non necessitare più del sostegno dei bottoni e del cucchiaino ed ha aperto al furgoncino una strada, che però non è lineare. Non è lineare perché ognuno può attraversare il percorso a modo proprio. L'educazione rende quindi liberi e consente di far uscire fuori quelle pietre colorate che prima erano nascoste sul furgoncino (MN).</i></p> <p><i>Dopo il percorso intrapreso con i suoi ostacoli c'è un punto di arrivo, una spiaggia su cui approdare che porta con sé tutti gli affetti ma lascia attorno a sé le situazioni passate che non approdano perché sull'isola c'è già tutto quello di cui ho bisogno (TA).</i></p> <p><i>Un punto d'arrivo ma anche di partenza perché la vita è fatta di tappe e quest'isola rappresenta non soltanto la fine di un percorso ma anche l'inizio di un nuovo cammino intrapreso con nuovi e più saldi presupposti (MM).</i></p>
<p>La Riflessione come dimensione essenziale nei processi di crescita educativa</p>	<p><i>Lo giudicherei principalmente astratto, ma ragionando sul suo ruolo potrei definirlo di impatto: crea spaesamento, ma è una confusione che conduce ad un ragionamento. I fiori bianchi rappresentano la purezza, nonché sono rinascita e il rispetto per la Natura può condurre al rispetto dell'altro (AT).</i></p> <p><i>Se potessi lasciare il mio attuale paesaggio di vita, mi piacerebbe poter viaggiare e intraprendere nuove situazioni in cui non sono mai stata. Come ho detto prima per le l'educazione è una scalata, una sfida con sé stessi, che scaturisce da una riflessione sulle proprie esperienze e su sé stessi (NM).</i></p> <p><i>...magari la cura dei un essere vivente delicato potrebbe condurre i soggetti a riflettere sulle proprie azioni e intenzioni (GF).</i></p> <p><i>Giudico il paesaggio modificato dall'oggetto in modo positivo. È come se una parte della mia educazione, quella che ho voluto rappresentare,</i></p>

	<p><i>con l'aggiunta dell'oggetto educativo, si fosse caricata di significato e qualità (DT).</i></p> <p><i>L'oggetto che ho aggiunto è una spirale, un vortice, che simboleggia la trasformazione, l'oscillazione fra la superficie e la profondità (del mare che ho rappresentato). È secondo me un elemento educativo perché sviluppare la capacità di immergersi per poi risalire è fondamentale per crescere esplorando dimensioni intime, profonde, in cui perdersi avendo però la capacità di ritrovarsi (AP).</i></p>
--	---

Tabella 2: categoria emergenti dall'analisi fenomenologica del materiale narrativo dei questionari metacognitivi degli studenti

Dall'analisi delle narrazioni scaturite dai questionari metacognitivi emergono quindi le seguenti categorie: il ruolo dell'esperienza nei contesti educativi; la centralità del sentire e dell'affettività; il fare come importante componente del processo educativo; l'educazione come percorso; la riflessione come dimensione essenziale nei processi di crescita educativa.

Per quanto riguarda la prima categoria emerge chiaramente il ruolo dell'esperienza come dimensione fondamentale caratterizzante il processo di crescita educativa. Esperienza e conoscenza che si inseriscono nel quadro dell'esistenza e la arricchiscono. Esperienza sia nei contesti di vita che in quelli educativi: « Ciò che era stato vissuto felice della mia infanzia è stato raggiunto dallo studio, dal sapere. Il mio paesaggio di vita, che nella prima foto era espressione intima della mia infanzia, rappresenta il sostrato imprescindibile con il quale mi rapportero con il mondo » (C.V.).

La seconda categoria sottolinea il ruolo delle emozioni e degli affetti, e quindi la dimensione relazionale, molto spesso centrale nei racconti degli studenti, per quanto riguarda sia il paesaggio di vita che il paesaggio educativo: « All'interno del mio paesaggio ho costruito un cuore, rappresenta per me non solo il simbolo, quello dell'Amore, ma un vero e proprio modo attraverso cui guardare la realtà. 'Amore' non solo verso una persona ma anche per quello che si fa, nel modo di agire e di 'essere nel mondo' » (T.S.).

La terza categoria riporta la centralità dell'attività, del fare, come dimensione imprescindibile dell'apprendere e dell'educare/educarsi. Sia che si tratti di teatro, o calcetto, o della cura di un roseto, gli studenti hanno focalizzato spesso l'attenzione su processi 'embodied', 'attivi' come metodologie e strategie da inserire nel paesaggio dell'educativo. « Mi collocherei sull'isola, proprio al centro. Prenderei in mano la mia vita per farne qualcosa che sia sempre un crescendo, per migliorarla pur restando legata alle

mie radici. Darei spazio alle persone a me care senza precludermi conoscenze che potrebbero ampliare i miei orizzonti » (V.I.).

La quarta categoria descrive l'educazione come percorso: a spirale, lineare, fatto di corsi e ricorsi, di stalli o accelerazioni, il percorso educativo è comunque percepito dagli studenti come un processo sempre in divenire, che non è mai raggiunto definitivamente. « L'oggetto che ho aggiunto è una spirale, un vortice, che simboleggia la trasformazione, l'oscillazione fra la superficie e la profondità (del mare che ho rappresentato). È secondo me un elemento educativo perché sviluppare la capacità di immergersi per poi risalire è fondamentale per crescere esplorando dimensioni intime, profonde, in cui perdersi avendo però la capacità di ritrovarsi » (DM).

Infine la quinta categoria focalizza l'attenzione sulla riflessività come momento cruciale dell'educativo, riflessività che si declina come sviluppo di senso critico, promozione di una razionalità 'problematizzante'.

«Credo di poter essere il furgoncino ma forse un giorno potrei essere anche la strada, nel mio piccolo... mi piacerebbe poter avere una buona influenza sullo sviluppo di bambini. Essere partecipe dell'educazione dei futuri bambini credo sia un importante onere da assumere. Vorrei poter fornire spunti per lo sviluppo di menti critiche e creative» (M.D.).

Una seconda fase di elaborazione del materiale raccolto ha previsto un'analisi del contenuto testuale supportata dall'uso del software T-Lab. In particolare, si è proceduto ad una prima fase di codifica e "pulitura" del materiale testuale raccolto, al fine di facilitare i processi di decodifica e di analisi del contenuto testuale. Si è dunque partiti da un processo di lemmatizzazione, grazie al quale è stato predisposto un vocabolario di parole chiave (key-words), adoperate nel corso delle analisi delle associazioni e delle co-occorrenze (Tabella n. 3):

KEY-WORDS		
rappresentare paesaggio vita sentire mare costruire casa collocare esperienza attività raccontare amore giudicare persone presenti svolgere piccolo incontrare relazioni Cuore educativo Storia	Lasciare Accadere Oggetto Pasta Bambino Famiglia Interno Prima educazione intratterresti Nostro Proprio Futuro Fiore Passione furgoncino Colorato circondare Rosa Presente Diverso	Pietra importante Guida Giorno Cura simboleggiare cercare vedere cucchiaino situazione Sale Fuoco Anni Vivere Speranza Centro Emozioni Credo Elemento Nuovo Mondo Legame Descrivere Trasmettere

Tabella 3: lemmatizzazione e vocabolario analizzato

Si è proceduto poi ad un'analisi delle occorrenze, al fine di individuare i lemmi e le parole "dense"¹¹, calcolando la frequenza e la ripetizione dei lemmi nel corpus testuale. Tale analisi svolge la funzione di primo filtro delle informazioni del materiale testuale, poiché permette di riconoscere le parole significative, maggiormente adoperate nel testo

prodotto. Occorre precisare che anche questa fase di analisi testuale tramite software è stata condotta in una chiave comparativa, di confronto e di collegamento, con il panel di tre giudici indipendenti, che hanno discusso ed elaborato l'analisi dei dati di tipo testuale indipendentemente. I risultati così ottenuti sono stati confrontati tra di loro, sono stati rivisti alla luce della letteratura scientifica di riferimento e sono stati discussi e rivisti con l'intero gruppo di ricerca multidisciplinare.

L'elenco delle parole-chiave scaturite dal processo di lemmatizzazione tramite T-lab sembra confermare le categorie emerse durante la fase di triangolazione fenomenologica. Infatti, si può dire che nelle prime 20 parole più 'dense' rientrano appieno le suddette: sentire, costruire, attività, esperienza, amore, giudicare, svolgere, incontrare, relazioni, cuore rispecchiano, confermando quattro categorie su cinque, anche se, nelle altre parole dopo la ventesima comunque troviamo parole, come quelle di tempo (*presente, futuro*) o di movimento (*sale, cercare*) che denotano l'idea del 'percorso'.

Nel testo è possibile inoltre osservare le seguenti associazioni di parole, calcolate effettuando l'analisi di co-occorrenze con indice di associazione superiore a 0.3 con test del ² (Tabella n. 4), al fine di considerare solo analisi con intervalli di significatività tali da poter considerare nulla l'ipotesi negativa e poter apprezzare la bontà delle analisi condotte. Per l'analisi delle co-occorrenze, il software di analisi T-LAB consente di verificare come i contesti di co-occorrenza si presentano nel testo e determinano il significato locale delle parole-chiave.

Coppia di parole-chiavi		Indice di associazione
Attività	Svolgere	0,895
Gestire	Teatro	0,866
Collocare	svolgere	0,846
Relazioni	svolgere	0,845
Bianco	definire	0,816
Attività	collocare	0,794
Attività	relazioni	0,792
Pasta	Sale	0,782
Incontrare	sentire	0,775
Raccontare	storia	0,771
Ramo	trasparente	0,75
Base	trasparente	0,75
Collocare	relazioni	0,749
Fuoco	Uomo	0,707
Crescere	giocare	0,707
determinazione	Forza	0,707

Aperto	Aprire	0,68
Realizzare	soggetto	0,671
Funzione	Guida	0,667
Colorato	Pietra	0,667
Imparare	Teatro	0,655
Colorato	risorse	0,645
Cuoricino	Rosa	0,632
Immensità	Riva	0,612
Energia	Fuoco	0,612
Furgoncino	sviluppo	0,596
Costruire	descrivere	0,581
Conchiglia	Riva	0,577
Speranza	superare	0,577
Sostegno	superare	0,577
Gestire	imparare	0,567
attraversare	determinazione	0,567
Accadere	paesaggio	0,557
Strada	sviluppo	0,548
Condurre	natura	0,548
Cucchiaino	superare	0,548
Alto	destra	0,548
Emozioni	Teatro	0,548
Gancio	Riva	0,548
Affrontare	giusto	0,548
Persona	portare	0,544
Furgoncino	strada	0,544
Momento	rapporto	0,53
Cucchiaino	sostegno	0,527
Bambino	giochi	0,522
Fiore	giardino	0,516
Isola	spiaggia	0,507
Piacere	sviluppo	0,507
Persona	rivolgere	0,5
Anni	genitore	0,5
Aperto	Libro	0,5
Condurre	Cura	0,492
Furgoncino	Pietra	0,481
Colorato	furgoncino	0,481
Arancione	cucchiaino	0,474
Emozioni	gestire	0,474
Sfondo	trasmettere	0,474
Conchiglia	gancio	0,474
Educativo	permettere	0,471
Educativo	intervento	0,471
Azzurro	Calcio	0,463
attraversare	strada	0,463

Lasciare	presenti	0,459
Centro	simboleggiare	0,456
Cura	rivolgere	0,452
Trasparente	vedere	0,452
Base	vedere	0,452
Bello	giardino	0,447
Elemento	Più	0,447
Furgoncino	risorse	0,447
Madre	sostegno	0,447
intraprendere	percorso	0,447
Riuscire	speranza	0,447
Sostegno	sviluppo	0,447
Sostegno	speranza	0,444
Furgoncino	sostegno	0,444
Percorso	sostegno	0,444
Accadere	raccontare	0,442
Passato	presente	0,436
Educazione	Sale	0,435
Lasciare	Pezzo	0,434
Azzurro	Porta	0,433
Blu	simboleggiare	0,433
Colore	Rosso	0,433
Blu	proprio	0,433
Gancio	legame	0,424
Centro	groviglio	0,424
Emozioni	Paura	0,424
Cucchiaino	sviluppo	0,424
Cucchiaino	furgoncino	0,422
Futuro	piacere	0,419
Futuro	passato	0,419
rappresentare	Vita	0,415
Percorso	strada	0,408
Credo	educazione	0,408
Bottone	Filo	0,408
Aprire	Libro	0,408
Esperienza	funzione	0,408
Destra	sostegno	0,408
Bambino	Usare	0,405
Conoscere	vedere	0,405
Conchiglia	Forma	0,401
Esterno	interno	0,401
attraversare	Forza	0,401
Calcio	Porta	0,401
Paesaggio	raccontare	0,389
Forte	legame	0,387
Pietra	risorse	0,387

Importante	sviluppo	0,387
Colorato	posizionare	0,387
Cucina	oggetto	0,387
Attenzione	circondare	0,387
Fiore	Ruolo	0,387
Bello	Fiore	0,385
Elemento	presente	0,385
Educazione	furgoncino	0,385
Conchiglia	Mare	0,381
attraversare	percorso	0,378
Inserire	momento	0,375
Affetto	famiglia	0,375
Paesaggio	Vita	0,374
Futuro	sviluppo	0,372
Bambino	Filo	0,369
Primo	Sale	0,369
Legame	simboleggiare	0,365
Incontrare	speranza	0,364
Cura	Sale	0,364
Paesaggio	sostegno	0,36
Mare	navigare	0,359
Legame	ricordare	0,359
Emozioni	imparare	0,359
Creare	Fiore	0,354
Pasta	rapporto	0,354
educativo	gestire	0,354
diverso	Volte	0,354
Amore	circondare	0,346
affrontare	sentire	0,345
accadere	permettere	0,344
bambino	rimanere	0,342
Capire	vedere	0,342
passato	situazione	0,342
paesaggio	trasmettere	0,341
educazione	Pasta	0,34
aspetti	futuro	0,34
cercare	Pasta	0,34
Cuore	forma	0,338
Forza	trasmettere	0,335
famiglia	spiaggia	0,335
Amore	Casa	0,334
furgoncino	percorso	0,333
Nuovo	percorso	0,333
bottone	sostegno	0,333
esperienza	Fuoco	0,333
Casa	giardino	0,332

Casa	gancio	0,332
Casa	Cuore	0,332
incontrare	legato	0,33
piccolo	Rosa	0,33
importante	piacere	0,327
educazione	piacere	0,327
diverso	passato	0,327
proprio	ricordare	0,327
azzurro	interno	0,327
Amore	ritenere	0,327
accadere	inserire	0,324
Casa	circondare	0,322
Futuro	presente	0,32
Mare	osservare	0,318
cucchiaino	speranza	0,316
bottone	cucchiaino	0,316
legame	percorso	0,316
Pasta	Piu	0,316
conchiglia	Cuore	0,316
Futuro	migliorare	0,314
Anni	Storia	0,314
bambino	piccolo	0,314
immensità	persone	0,313
Bello	Casa	0,309
Pasta	rappresentare	0,308
educativo	rappresentare	0,308
accadere	Aprire	0,306
Fiore	Porta	0,306
interno	simbolo	0,303
Cura	persona	0,302
grande	vedere	0,302
percorso	situazione	0,302
utilizzare	vedere	0,302
Forma	presenti	0,302
bambino	bottone	0,302
Anello	Cuore	0,3
Amore	famiglia	0,3

Dallo sviluppo dell'analisi delle associazioni di parole, si osservano associazioni di parole che sottolineano, confermandole ulteriormente, la dimensione attiva dell'esperienza educativa (attività-svolgere, collocare-svolgere, relazioni-svolgere, attività-collocare, attività-relazioni, esperienza-funzione); il ruolo di sentimenti ed emozioni (emozioni-gestire, piacere-sviluppo, emozioni-imparare, affrontare-sentire, crescere-giocare, speranza-superare, sostegno-superare, riuscire-speranza, sostegno-sviluppo,

sostegno-speranza); l'educativo come percorso (percorso-situazione, futuro-migliorare, attraversare-strada, intraprendere-percorso, attraversare-determinazione, strada-sviluppo, percorso-sostegno, realizzare-soggetto, determinazione-forza, affrontare-giusto, attraversare-forza); il ruolo della riflessione (costruire-descrivere, capire-vedere, conoscere-vedere, gestire-imparare).

Nell'ambito dell'analisi delle co-occorrenze, sono state compiute, poi, analisi delle co-occorrenze in rapporto al lemma "Esperienza" (Fig. 1), che naturalmente occupa un posto principale, non solo per frequenza e ripetizioni, ma soprattutto per il "peso tematico" che presenta nelle narrazioni. Qui di seguito è riportato il diagramma delle cooccorrenze per il lemma "Esperienza" :

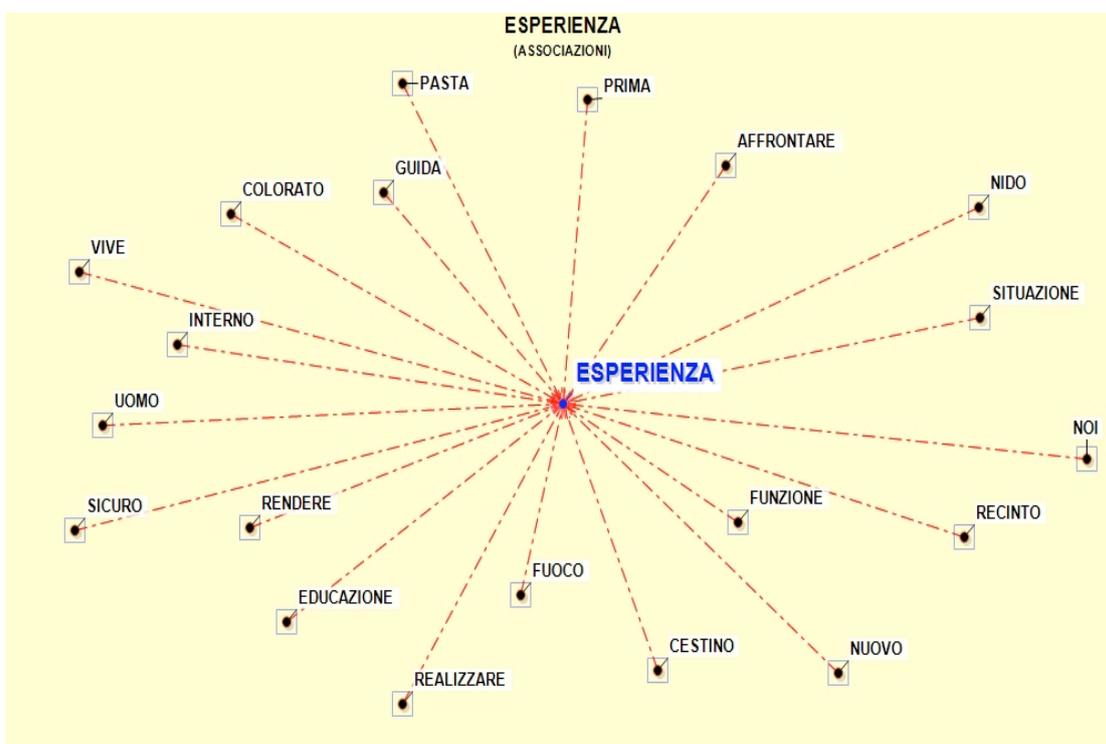


Figura 1: diagramma in radiali delle co-occorrenze per il lemma "Esperienza"

La visualizzazione del diagramma sembra descrivere chiaramente la 'funzione' fondamentale che per gli studenti riveste per l'educativo l'esperienza, vista anche non solo come guida (le esperienze passate che guidano le nostre scelte presenti e future) ma anche come sfida da 'affrontare' per poter 'realizzare' i propri obiettivi.

È stata in più svolta un'analisi per individuare le intersezioni occorrenti tra il lemma "Esperienza" e quelli subito seguenti per peso nell'elenco delle parole-chiavi emerse dall'analisi delle occorrenze (vedi Tabella n. 2). Innanzitutto i risultati tra le intersezioni occorrenti tra il lemma "Esperienza" ed il lemma "Attività", rappresentati graficamente dal diagramma a barre (Figura n. 2) riportato qui di seguito:

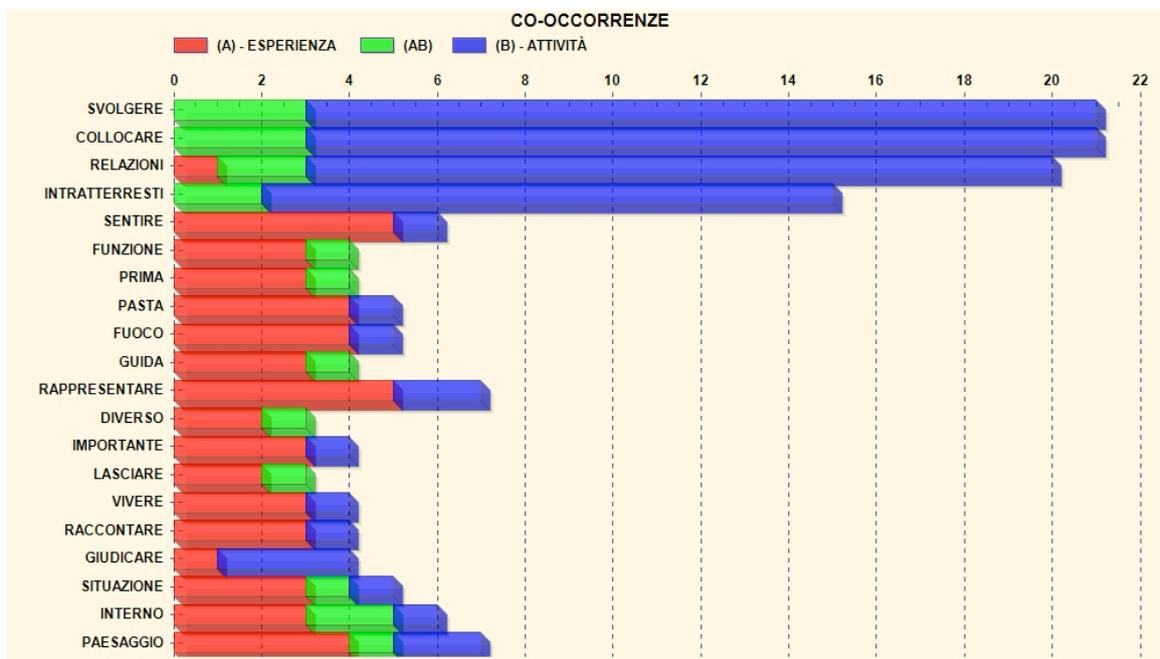


Figura 2: intersezioni occorrenti tra i lemmi "Esperienza" e "Attività"

L'analisi delle intersezioni tra lemmi ha messo in evidenza la congiunzione tra "Esperienza" e "Attività" riferita al lemma "Relazioni", ma anche al lemma "Situazione", "Interno", "Paesaggio". Emerge quindi l'importanza della dimensione relazionale che non è solo un'aspetto dell'esperienza educativa, ma ne rappresenta il 'cuore' in quanto è nell'incontro che esso si realizza.

Per finire un'altra analisi delle intersezioni tra lemmi risultata significativa è stata quella tra i due lemmi "Esperienza" e "Giudicare" (Figura n. 3):

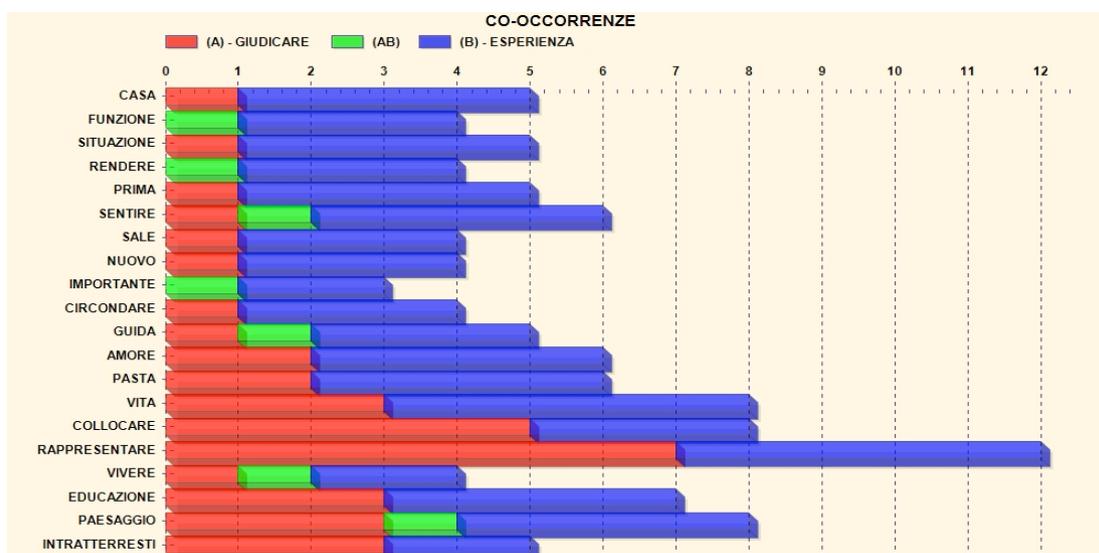


Figura 3 : intersezioni occorrenti tra i lemmi "Esperienza" e "Giudicare"

Da tale analisi delle intersezioni si evince non solo l'importanza di sottoporre a giudizio il 'vivere' per trarne significazioni rilevanti per il processo educativo, ma anche dare significato al 'sentire', alle emozioni che si vivono, sottolineando infine, l'importanza di 'guida' che il giudizio può svolgere nei confronti dell'esperienza.

Riflessioni conclusive

L'esperienza educativa è senza dubbio un incontro che vede coinvolti soggetti storici i quali, inevitabilmente, vengono condizionati biologicamente, socialmente e culturalmente dall'ambiente di cui fanno parte, e dalla propria storia, ossia dal modo in cui si sono relazionati lungo il corso della propria esistenza con esso. Ignorare questo aspetto cruciale, soprattutto per quando riguarda la formazione degli esperti di educazione, significa, venire guidati, nella pratica quotidiana, dalla propria 'pedagogia popolare'¹², intesa come insieme di 'teorie ingenuie' sul funzionamento della mente del bambino, sul suo apprendimento, sul suo sviluppo.

Da essa, dalla 'pedagogia popolare', avverte Bruner, occorre stare in guardia. "Nel teorizzare sulla pratica dell'educazione come si svolge nell'aula scolastica (e del resto in qualsiasi altra situazione) è consigliabile tener conto delle teorie popolari già possedute dalle persone che sono impegnate nell'insegnamento e nell'apprendimento. Perché qualsiasi innovazione che voi, come 'vero' teorico di pedagogia, potete voler introdurre, dovrà scontrarsi, sostituire o modificare in qualche modo le teorie popolari che già guidando insegnanti e allievi. Per esempio se come studiosi di pedagogia siete convinti che il miglior apprendimento avvenga quando l'insegnante guida l'allievo a scoprire da solo le generalizzazioni, è probabile che vi scontriate con una convinzione culturale radicata secondo la quale l'insegnante è un'autorità che ci si aspetta dica al bambino o alla bambina qual è il caso generale, mentre il bambino si dovrebbe applicare a memorizzare i casi particolari. E se studiate come si svolgono in genere le lezioni in classe, scoprirete che le domande rivolte agli allievi dall'insegnante vertono perlopiù su aspetti particolari e che le risposte possono constare di poche parole, o addirittura di un 'sì' o di un 'no'. Di conseguenza il vostro tentativo di introdurre un'innovazione nell'insegnamento comporterà necessariamente una modifica delle teorie psicologiche e pedagogiche popolari degli insegnanti- e misura sorprendente anche degli allievi"¹³.

La 'pedagogia popolare' dunque, come "insieme di assunti impliciti ed intuitivi, in parte di senso comune e in parte assimilati dal docente durante la sua formazione iniziale e l'interazione con gli altri docenti"¹⁴, necessita di essere 'processata' in maniera riflessiva, così come è stato fatto con gli studenti universitari, in vista di un loro ipotetico ruolo

come futuri educatori, nel presente lavoro, ispirato alla clinica della formazione di Massa. Atteggiamento riflessivo che risulta di fondamentale importanza soprattutto considerando l'altra faccia della medaglia identificata da Bruner rispetto alla 'pedagogia popolare', ovvero come le idee dell'educando possano riflettere, sempre in maniera implicita, le convinzioni e l'atteggiamento mentale del proprio educatore.

Per cui se, da un lato, risulta fondamentale valorizzare, come abbiamo riscontrato anche dal materiale narrativo prodotto dagli studenti coinvolti, tutte le esperienze di vita, ed in tutti i contesti, educativi e non, in quanto sempre foriere di apprendimento, dall'altro lato appare ancora più importante dare la possibilità di imparare a riflettere su di esse, ossia portare a consapevolezza, rendere 'espliciti', non soltanto gli apprendimenti ma anche i modelli, i valori, che sono stati implicitamente veicolati dai 'contesti' in cui tali apprendimenti si sono realizzati e si realizzano. A tal proposito oggi più che mai occorre promuovere la prospettiva problematicista che in particolare, per quanto riguarda la formazione degli educatori, permette di "risolvere il problema della connessione tra la molteplicità e la mutevolezza delle concrete forme della prassi educativa e l'astratta generalità di una fenomenologia delle categorie teoriche della pedagogia"¹⁵, promuovendo una razionalità in grado di dirigere la prassi. "Per questo continua a imporsi il riscatto della ragione educativa, per promuovere una riflessione e una prassi centrate sulle connessioni e le interconnessioni fra le varie dimensioni del soggettivo/intersoggettivo, del cognitivo/emozionale, del culturale/interculturale, dell'individuale/sociale, del locale/globale; per diffondere l'esercizio di una ragione critico-problematica che denunci i pericoli delle attuali forme di unilateralità e di integralismo e che sul piano pedagogico rinforzi la proposta di un'educazione alla convivenza secondo l'impegnativo, coraggioso e utopico monito di Bertin: "realizza te stesso realizzando gli altri"¹⁶.

MARIA ROSARIA DE SIMONE

University of Naples Federico II

¹ Cfr. F. Frabboni, A. Galletti, C. Savorelli, *Il primo abecedario: l'ambiente: per una nuova scuola dell'infanzia*. La Nuova Italia, Firenze, 1978, p. 45.

² È il 'Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente' (Cfr. CCE, Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Bruxelles, 30.10.2000), varato dalla Commissione delle Comunità Europee il 30.10.2000 a seguito del Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000, a introdurre, ai fini del buon esito della transizione ad un'economia e una società basate sulla conoscenza, non solo la necessità della promozione dell'istruzione e della formazione permanente (lifelong learning and lifewide learning), ma anche la distinzione tra istruzione formale, non formale ed informale. Si tratta di una classificazione che distingue tra apprendimenti che si svolgono negli istituti di istruzione e di formazione e che portano all'acquisizione di diplomi e di qualifiche riconosciuti, apprendimenti che si svolgono al di fuori di questi ultimi e non portano a certificati ufficiali e

apprendimenti come 'esiti' naturali della vita quotidiana e che proprio per questo il più delle volte risultano non intenzionali e pertanto poco soggetti a riconoscimento. In particolare, e successivamente, sono stati gli studiosi che si sono cimentati con l'idea di apprendimento informale e incidentale, come Brookfield (Cfr. S. D. Brookfield, *Adult learners, adult education and the community*, Open University Press, Milton Keynes, England 1983), Marsick & Watkins (Cfr. V. J. Marsick, – K. Watkins, *Informal and incidental learning in the workplace*, Routledge, New York, 1990), Merriam, Caffarella, & Baumgartner (Cfr. S. Merriam, – R. S. Caffarella, – L. M. Baumgartner, *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*, III ed., Jossey-Bass, San Francisco, 2007), a strutturare una definizione caratterizzata da un'attenzione alla dimensione esperienziale, nonché all'importanza di promuovere consapevolezza cosciente e supportare chi apprende a divenire più autodiretto nel progettare la propria crescita, in ogni ambito di vita.

³ Cfr. A. Ferrante, *Materialità e azione educativa*. Franco Angeli, Milano, 2016.

⁴ Cfr. P. Mottana, *La deissi simbolico-proiettiva*. In R. Massa (Ed.), *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca* (pp. 156-172). Franco Angeli, Milano, 1992, p. 155

⁵ Per una descrizione dettagliata delle fasi dell'esperienza e del materiale utilizzato si veda De Simone, M. (2019), *Paesaggi di vita e paesaggi dell'educativo: un laboratorio clinico pedagogico con gli studenti universitari*. *Rivista Attualità pedagogiche*, Vol. I, n. 1, 2019 ISSN 2704-873X.

⁶ Cfr. P. Mottana, *La deissi simbolico-proiettiva*. In R. Massa (Ed.), *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca* (pp. 156-172). Franco Angeli, Milano, 1992.

⁷ Cfr. G.F. Azzone, *La libertà umana. Il ruolo della mente nella creazione del mondo*. Bollati Boringhieri, Torino, 2015.

⁸ Cfr. G.M. Bertin, *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale*. Armando Editore, Roma, 1968.

⁹ Cfr. R. Massa, *Educare o istruire? La fine della Pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli, Milano, 1987, p. 21.

¹⁰ A tal proposito si ringrazia la Professoressa Maria Rosaria Strollo e la Dottoressa Maria Chiara Del Mastro.

¹¹ Cfr. R. Carli, & R.M. Paniccia, *L'analisi della domanda. Teoria e intervento in psicologia clinica*. Il Mulino, Bologna, 2003.

¹² Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli, Milano, 1997.

¹³ Cfr. Ibidem, p. 59.

¹⁴ Cfr. M. Baldacci, *Teoria, prassi e "modello" in Pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista*. *Education sciences & Society*, anno 1, n. 1, gennaio. giugno 2010, pp. 65-76, p. 66.

¹⁵ Cfr. *ivi*, p. 73.

¹⁶ Cfr. M. Contini in G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*. Armando Editore, Roma, 2004, p. 13.

Artigianalità nella complessità delle organizzazioni scolastiche: Job Crafting e formazione degli insegnanti

Craftsmanship in the Complexity of Educational Organisations: Job Crafting and Teachers Education

MICHELE AGLIERI, ANNARITA BATTISTA¹

Job Crafting, a term certainly best known to those involved in the business training, is a perspective that briefly refers to the relationship between management and the right of professional autonomy of the worker, enhancing their proactive contribution to the realization of organizational purposes. The article intends to provide a contribution by referring to some ideas of educational literature, in the direction of improving the quality of training within the school system, supported by a strategic organizational vision.

KEYWORDS: *JOB CRAFTING, SCHOOL AS ORGANISATION, TEACHERS PROFESSION, CRITICS OF EDUCATION, TEACHERS EDUCATION*

La considerazione della letteratura manageriale costituisce da sempre un elemento critico nella cultura degli istituti scolastici, prova ne sia la difficoltà delle scuole stesse a raccontarsi come organizzazioni. Tenendo presenti le specificità della scuola ci si potrebbe domandare quali apporti arriverebbero dalla cultura delle organizzazioni, nel convincimento che questa possa costituire una delle chiavi per dirigere oggi gli istituti e per alimentare la professionalità degli insegnanti. Crediamo che il supporto organizzativo (di cui parleremo nel par. 5) possa consistere nell'introdurre modalità formative, comunicative e partecipative, specifiche per l'organizzazione scolastica, non semplicemente importate dalle metodologie dal mondo aziendale o da altre filosofie, tali da rendere il contesto meno ingessato e burocratico e quindi più favorevole all'iniziativa del singolo collaboratore e all'evoluzione dei processi formativi e autoformativi nelle istituzioni scolastiche.

La prospettiva del *Job Crafting* guarda al lavoratore come "artigiano" all'interno della propria organizzazione e agisce sulla triade persona, organizzazione e contesto, con un insieme di comportamenti, strategie e metodi in cui si intersecano varie complessità e processi di trasformazione che incidono sui valori, le credenze e la divisione del lavoro che oggi oltrepassa anche i confini organizzativi. Questo modo di vedere l'organizzazione-scuola potrebbe anche avere effetti migliorativi tali da scardinare alcune percezioni negative e rinunciarie che ruotano intorno al mondo scolastico in un Paese in cui la popolazione degli insegnanti oggi appare in buona parte in una crisi

professionale che mostra conseguenze in termini di scarsa motivazione e *stress* lavorativo. Chi frequenta da formatore le scuole spesso si sente dire “io avrei voglia di fare molte cose interessanti, ma se solo ci provo ne pago il prezzo”. Ci sarebbe bisogno, dunque, di una chiave di lettura capace di aiutare il contesto organizzativo delle istituzioni scolastiche ad impattare positivamente sulla qualità dell’insegnamento e delle relazioni interne ed esterne, ad esempio declinando determinati strumenti e strategie formativi (che citeremo nel par. 4) tenendo conto di tutte le specificità di quel particolare tipo di organizzazione che si chiama scuola (paragrafi 6-9). Sullo sfondo, e ci pare la questione più importante su cui crediamo che il tema del *Job Crafting* possa dare un contributo, si staglia il tema dell’autonomia delle scuole, una sfida culturale e relazionale prima che normativa che ancora oggi a distanza di molti anni non può dirsi veramente compiuta².

In un senso più ampio, è interessante osservare che la sfida dell’artigianalità è già diffusa in molti contesti, come per esempio nell’iniziativa di Carlo Ratti³, fondatore del *Senseable City Lab* del MIT di Boston. Per inventare la città del futuro l’architetto-demiurgo non offre prescrizioni ma, interrogandosi sul domani da divino artigiano, prova a costruirlo attraverso il *futurecraft*, cioè lo «sviluppo simbiotico di idee sui centri urbani da parte di progettisti e pubblico», promuovendo così la partecipazione degli abitanti e lasciando che siano loro a contribuire alla creazione della città con le loro idee. Si tratta in questo caso di una provocazione, o di un’utopia costruttiva, la quale promuove un messaggio che qualsiasi organizzazione potrebbe cogliere e declinare nel proprio contesto.

L’articolo, che intende essere un lavoro iniziale sul tema nella prospettiva di future riflessioni, modellizzazioni e sperimentazioni sul campo da parte degli autori, nella prima parte (parr. 1-5) richiama sinteticamente i principi del *Job Crafting* come insieme di comportamenti per promuovere il ruolo dei lavoratori in quanto artigiani del loro futuro e si chiuderà con la sintesi di uno studio condotto nel contesto scolastico. La seconda parte del contributo (parr. 6-10) proporrà una disamina critica, attraverso alcuni spunti di pedagogia della scuola, che toccheranno i temi dell’organizzazione, della formazione e della metafora dell’artigiano nella professione insegnante, nel convincimento che agire a livello organizzativo creando condizioni che agevolino l’iniziativa personale oggi costituisca una delle chiavi di lettura e una delle leve di intervento più promettenti per migliorare la formazione continua del personale scolastico.

1. Il *Job Crafting* nella letteratura organizzativa

Il *Job Crafting*⁴ (d’ora in poi *J.C.*) può essere inteso come un insieme di comportamenti finalizzati a fare del proprio lavoro una creazione artigianale, unica e irripetibile. L’Artigiano è qui inteso sia come produttore sia come artista, che crea con ispirazione e

inventiva, e trae dall'esperienza quotidiana utili linee guida e procedure. L'approccio artigianale è anche inteso come approccio *tailor made*, cioè creato su misura, rispetto sia al prodotto sia al processo di lavoro.

Il *J.C.* si propone come un approccio in grado di attuare cambiamenti strategici, con delle implicazioni organizzative e manageriali, attraverso innovazioni delle procedure, delle relazioni e delle visioni diffuse dai lavoratori. Anche se non tutti coloro che sono insoddisfatti saranno propensi ad attuare dei cambiamenti nel loro modo di pensare e nella realtà circostante, la struttura organizzativa ha la responsabilità di favorire il processo e non scoraggiarne i tentativi, anche coinvolgendo i lavoratori in conversazioni strategiche con i manager. «Il *Job Crafting* può [...] essere utilizzato per rispondere alla complessità dei lavori contemporanei e per far fronte alle esigenze della forza lavoro attuale»⁵ e lasciare che l'umanità possa esprimere il suo massimo potenziale, insostituibile dall'intelligenza artificiale.

Il *J.C.*, come strategia innovativa, non deve limitarsi a fatti episodici bensì costruire un processo, che ha bisogno di un *mix* di strumenti formativi, organizzativi e operativi. Il processo di *J.C.* si interpone su un piano relazionale, tra l'organizzazione e i lavoratori, a cui si chiede l'iniziativa dal basso attraverso domande del tipo: «Come vorreste modificare le vostre mansioni?»⁶. Le modifiche apportate dagli stessi lavoratori, *Job Crafters*, mirano principalmente a migliorare il loro adattamento personale al lavoro e la loro motivazione nella professione⁷. Per attuare tali modifiche nell'organizzazione si possono incontrare, tuttavia, limiti strutturali. Occorre concretizzare nuovi modelli organizzativi, più flessibili, imporre una trasformazione del percorso professionale più autodeterminato e più trasversale tra vari *desk*. Infatti, «il *J.C.* indica proprio quei comportamenti proattivi volti a modificare e ridefinire i confini lavorativi mutando i compiti e le relazioni previste dal proprio ruolo»⁸.

Alcuni Autori hanno cercato di studiare il fenomeno, dedurre dei modelli e proporre delle concrete strategie. Per esempio, il *Job Identity Model*⁹ pone in evidenza l'impatto del *J.C.* sull'identità del lavoratore approfondendo i cambiamenti che questi potrebbe attuare, suddividendoli in tre livelli di *J.C.*: *di compito*, *di relazioni* e *cognitivo*.

J.C. di compito. Vengono sottolineate le possibilità di miglioramento del mansionario¹⁰, di personalizzazione dei compiti e delle responsabilità, modificando le attività per far fronte alle avversità, ed enfatizzando le funzioni allineate agli interessi personali;

J.C. di relazioni. Il *J.C.* può concretizzarsi nella scelta della tipologia, della qualità e della quantità dei rapporti che si intendono instaurare fra colleghi, per creare sinergie e dar vita ad un team;

J.C. cognitivo. Dal punto di vista dei significati, ci si riferisce ad un concetto che va oltre il mero scambio prestazione/retribuzione, ma valorizza il senso e la ragione ultima del

proprio agire in base alla propria percezione, ai propri interessi, aspirazioni e valori, aumentando la motivazione e la percezione di essere utili e importanti. Come gli addetti alle pulizie di un ospedale, che riscoprono il senso del loro lavoro all'interno di tutta l'organizzazione, decidendo di offrire il proprio supporto ai portantini e agli infermieri, allargando la loro prospettiva e rendendosi conto, così, del loro contributo al processo di guarigione dei malati¹¹. Spesso il *J.C.* si concretizza in comportamenti non evidenti all'esterno o in decisioni interiori e non è detto che le persone ne siano consapevoli o che decidano di volerle esternare e riportare nelle interviste. Tali decisioni interiori possono: avere effetti positivi e far scoprire da una nuova prospettiva il proprio ruolo e il gruppo in cui si opera, facilitando l'evoluzione di *team* più integrati e collaborativi; altrimenti, se sono causate da un carico emotivo negativo di cui liberarsi, possono creare maggiori spaccature e impedire lo scambio di informazioni e la cooperazione.

2. JD-R Model e J.C. Scale

Il *Job Demands-Resources (JD-R Model)*¹² è un modello che analizza come i dipendenti possano modificare i livelli di richieste e risorse¹³ al fine di allinearli con le loro capacità e preferenze in quattro direzioni, come rappresentato in *Figura 1*.

Crafting Resources (Risorse)	Crafting Demands (Richieste)
+ Aumentando le risorse Strutturali	+ Aumentando le richieste Sfidanti
+ Aumentando le risorse Sociali	- Riducendo le richieste Ostacolanti

Fig. 1: Crafting Resources e Crafting Demands

Se il *gap* tra le risorse disponibili e le richieste che le organizzazioni fanno è troppo elevato i lavoratori vanno incontro a *stress* fino a cadere in fenomeni di *burnout*, problemi di salute, danni ricorrenti e assenteismo, dovuti ad elevato impegno e scarsi risultati. Il *J.C.* ha allora lo scopo di colmare eventuali *gap* tra le risorse (*Resources*) e le richieste (*Demands*) lavorative innescando un processo motivazionale.

Le risorse strutturali possono trovarsi a livello organizzativo: si pensi ad esempio alla retribuzione, alla sicurezza del lavoro, alla chiarezza del ruolo e alle opportunità di apprendimento, di carriera, di autonomia e di partecipazione al processo decisionale. In genere, esse sono molto richieste e determinano livelli elevati di impegno e coinvolgimento lavorativo, anche *extra-ruolo*, e, di conseguenza, migliori prestazioni dei dipendenti e maggiore potenziale soddisfazione del cliente, minori fenomeni di *burnout*, maggiore affiliazione e basso cinismo.

Le richieste sfidanti mirano a rendere il proprio lavoro più interessante, provocando l'attivazione volontaria delle persone, che talvolta si candidano per nuovi compiti o progetti.

Le risorse sociali corrispondono ad una buona gestione delle relazioni interpersonali e di interazione sociale, alla ricerca di sostegno o di supporto sociale da parte dei colleghi e dei propri supervisori, alla richiesta di *feedback*, all'affiancamento di un *coach*, alla creazione di un buon clima di squadra.

L'esigenza di ridurre le richieste ostacolanti emerge per contenere il carico emozionale, mentale e fisico, quando il lavoro non soddisfa le capacità o le esigenze dei dipendenti, che percependo tali richieste come schiaccianti sono motivati a cambiare elementi del lavoro. Oppure, a volte, rinunciare o mettere in secondo piano alcuni compiti, apparentemente per mancanza di tempo, di risposte o altro, in realtà potrebbe rappresentare una strategia di *J.C.* per evitare la richiesta ritenuta ostacolante, o, a volte, inutile.

Una variante interessante al modello *JD-R* è il modello *Job Demands-Control (JD-C)* di Robert Karasek¹⁴ che sostituisce la dimensione delle risorse con quella del controllo. Tale modello evidenzia che all'aumentare della facoltà di scegliere sul proprio lavoro, lo *stress* si riduce e diventa motivazione se il compito richiesto è adeguato o superiore alle capacità del lavoratore, in modo da generare apprendimento. D'altra parte, in presenza di un compito poco sfidante, una libertà decisionale più elevata genererebbe noia.

Sulla base delle quattro dimensioni del *JD-R Model* è stata condotta una ricerca¹⁵ per individuare il comportamento di *J.C.* valido per tutti i tipi di occupazione. Questa ricerca ha consentito di sviluppare e validare una scala (*J.C. Scale*) che ha evidenziato:

1. una varianza di preferenza di ricorso alle varie dimensioni;
2. una correlazione tra comportamenti di *J.C.* e una personalità proattiva, dotata di iniziativa personale e priva di cinismo;
3. una correlazione tra le autovalutazioni del *J.C.* e le valutazioni dei colleghi sul coinvolgimento, sull'*employability* e sulle *performance*.

Per ciascuna dimensione del *JD-R Model*, sono state individuate delle affermazioni che potessero misurare i comportamenti in modo affidabile. Ciò ha permesso di costruire un *test* che potrebbe essere utilizzato come strumento per fotografare lo stato attuale osservato o per individuare le differenze tra desiderato e osservato. L'ideale sarebbe incrociare la propria autovalutazione con qualche altra valutazione di colleghi, supervisori o collaboratori.

3. Benefici e *Dark Side*¹⁶ del *J.C.*

Attraverso un approccio di *J.C.* si apporterebbero notevoli vantaggi in termini di motivazione del personale¹⁷, migliore contatto con il cliente, impegno, soddisfazione, *performance*, positività, resilienza e prosperità. L'allineamento tra persona e lavoro, in termini di competenze e bisogni, l'autonomia e l'indipendenza del compito dalla prestazione di colleghi e superiori sono dei fattori che ne agevolano lo sviluppo.

La varietà delle competenze, l'identità del ruolo ben specificato, la significatività del proprio compito, l'autonomia e il *feedback* sul proprio operato favoriscono la soddisfazione¹⁸, che costituisce di per sé un fattore incentivante alla proattività. Infatti, uno dei più importanti motivi per intraprendere iniziative di *J.C.* modificando i compiti e le relazioni è il conseguente miglioramento della percezione di sé stessi espressa e confermata dagli altri.¹⁹ A tal fine è rilevante favorire l'apprezzamento del proprio lavoro che è, a sua volta, correlato alla significatività, per sé stessi e per gli altri, alla conoscenza dei risultati attesi e alla responsabilità sul risultato finale. Ciò permette di definire le azioni ottimali per raggiungere i risultati desiderati, avere sotto controllo i progressi e poter apportare i dovuti aggiustamenti. Altri fattori che influiscono sul modo in cui il lavoro viene svolto e che quindi hanno un maggiore impatto sul *J.C.* alcune differenze individuali, come una personalità proattiva, la percezione di autoefficacia, l'orientamento allo sviluppo o alla prevenzione, la capacità di dare e ricevere *feedback*.²⁰

In genere, chi ha un desiderio di crescita e autonomia, forti esigenze relazionali o elevata capacità di resistenza allo *stress*, all'incertezza, alla fatica e alle critiche, possiede fattori indispensabili per una buona riuscita. Inoltre, motivi chiave, risorse e passione sono caratteristiche personali idonee a sostenere lo sforzo e diventare *Job Crafters*²¹.

Si genera così un circolo virtuoso con vantaggi in termini di tempo ed energia disponibili, come avvenuto in un'un'esperienza in *Google* in cui grazie ad un intervento di *J.C.* molti dipendenti hanno trovato il tempo da dedicare a compiti che ritenevano più interessanti e significativi, delegato mansioni sgradite, personalizzato il loro lavoro allo scopo di potenziare le loro conoscenze e capacità di loro interesse²².

Vi sono anche delle criticità da tenere in conto. L'approccio al *J.C.* mira a recuperare la dimensione spontanea di creatività dei lavoratori, ma bisogna evitare lo spontaneismo. Dato che iniziative di *J.C.* possono riguardare cambiamenti nella riprogettazione del lavoro che non sono oggetto di accordi specifici negoziati con l'organizzazione²³, spesso non implementate come mezzo per risolvere i problemi con un *focus* temporale lungo ma improvvisate per affrontare situazioni stressanti, queste potrebbero generare azioni incoerenti con gli obiettivi dell'organizzazione, scoordinate e approssimative, crescita dei costi, violazione delle *policy* e delle procedure, disallineamento rispetto all'immagine aziendale e allungamento dei tempi. «Il confine tra l'autonomia e l'anarchia è sottile»²⁴, ma tutta la cultura aziendale, non solo la singola persona, deve trovare un equilibrio tra

autonomia e direttività, in modo tale da «tranquillizzare alcuni lavoratori che si sentono angosciati e non provano soddisfazione senza una guida gerarchica e con troppa discrezionalità»²⁵. Pertanto, il *Job Crafting*, come approccio *bottom-up*, deve essere utilizzato a fianco di approcci top-down di *Job Redesign*²⁶.

4. Strategie e strumenti formativi

Il *J.C.* è un'attività situata, nel senso che differenti contesti abilitano o ostacolano differenti livelli e forme di *crafting*²⁷ e va considerato un approccio strategico del *management* nel preparare adeguati assetti organizzativi con il meta-obiettivo di diffondere la proattività e convogliarla da tratti delle personalità in comportamenti e iniziative di *J.C.*²⁸ dal basso. Le strategie e le pratiche organizzative possono consistere in²⁹:

- dichiarare chiaramente negli obiettivi aziendali l'implementazione di un progetto di *J.C.*, dedicare un *feedback* specifico, e stabilire dei sistemi per condividere le iniziative di *J.C.* e per trattenere l'apprendimento generati;
- definire una strategia delle risorse umane anche nei processi di selezione del personale in cui bisognerà preferire candidati pro-attivi e con spirito imprenditoriale;
- promuovere, formandola nelle competenze di *coaching*, una *leadership* riflessiva, strategica, diffusa e formativa, che individui in *partnership* gli obiettivi, deleghi, ispiri fiducia e stimoli i collaboratori a lavorare in autonomia, trasformando così il ruolo dei *manager*, non più superiori gerarchici con compiti di solo indirizzo e controllo;
- ridurre il livello di centralizzazione del potere decisionale e il grado di formalizzazione, attraverso regole poco rigide, e semplificare i sistemi di controllo, incentivando anche l'autocontrollo. Si promuove, così una bassa "distanza dal potere"³⁰ che favorisce responsabilità, autonomia ed *empowerment*;
- attivare processi di apprendimento continuo³¹, attraverso *training on the job*, *job rotation*, *multifunctional career*, *action learning* e sviluppo personale, e diffondere, sostanzialmente, una cultura di *learning organisation*³², anche concordando con i collaboratori obiettivi formativi che tengano conto, pur nell'ottica degli obiettivi organizzativi, delle inclinazioni del singolo collaboratore;
- promuovere confronto, dialogo, fiducia, speranza e apprendimento di gruppo, creando, ad esempio, *team* sperimentali, impostando *goal setting* di gruppo, *performance appraisal* e riducendo il ricorso a strumenti di *rewarding* costituiti da incentivi economici poiché nel *J.C.* il *rewarding* deriva dal poter influenzare il proprio ambito, con autonomia ed iniziativa, e dallo spirito di collaborazione diffuso. La strutturazione

- dei *team* deve valorizzare le differenze e le diverse opinioni e assicurarsi che la cultura del *J.C.* sia diffusa e sostenuta da qualcuno³³;
- migliorare l'efficienza del sistema, occupandosi di *job design*, della cultura organizzativa e dell'ambiente di lavoro (creando ad esempio ambienti *open space*);
 - sviluppare una *vision* condivisa, individuando insieme obiettivi e valori, condividendoli e allineandoli, ed introdurre concreti meccanismi di coordinamento con la policy aziendale in modo che essi non rimangano dei principi ma si traducano in *modus operandi*. Ciò deve avvenire in un'ottica di pensiero sistemico³⁴, riconoscendo ed esplicitando le connessioni all'interno della comunità e le interconnessioni con l'esterno, chiarendo i ruoli e il contributo delle attività individuali al raggiungimento degli obiettivi strategici aziendali;
 - sviluppare un *network*, impostando adeguate iniziative di *J.C.* per acquisire conoscenze e stimoli dall'esterno;
 - intraprendere attività non lavorative, anche ricreative, che possono costituire uno strumento di incentivo all'impegno, all'efficienza e alla qualità.

Il *J.C.* può consentire di raggiungere, ad esempio, i seguenti risultati: *Job Retention*, arricchendo l'esperienza all'interno dell'organizzazione; *Organisation Design*, coinvolgendo i lavoratori sin dall'inizio in progetti di riorganizzazione; *Change Management*, riducendo al minimo la resistenza al cambiamento, perché «essere protagonisti del cambiamento aiuta ad accettarlo»³⁵.

Dalle strategie sopraelencate si deduce che le iniziative di formazione e sviluppo al *J.C.* devono riguardare le persone, i gruppi, la leadership e il contesto organizzativo. Il primo step per sviluppare il *J.C.* è ricavare informazioni utili per capire come implementarlo nella propria unica e specifica organizzazione, e conoscere le caratteristiche delle persone che vi lavorano per strutturare un programma formativo di incentivazione al *J.C.* o per innescare ulteriori processi di *J.C.*. Quindi, posto un obiettivo, bisogna analizzare nella propria organizzazione lo stadio degli aspetti coinvolti da ciascuna strategia. Sarebbe molto utile per esempio raccogliere le narrazioni dei lavoratori come strumento formativo e trasformativo, per prendere coscienza di una situazione presente, portare alla luce le convinzioni, i non detti e i pregiudizi, e canalizzare costruttivamente le strategie.

In un secondo *step*, si potrà procedere nella progettazione degli interventi da attuare a tutti i livelli che dovrà tener conto delle leve specifiche dei diversi profili di lavoratori, potenziali *job crafters*, che avranno più o meno propensione alle strategie e al ricorso alle domande o risorse del *JD-R Model*.

Questo processo analitico è necessario perché, purtroppo, alle persone capita spesso di non apprezzare percorsi formativi o di sviluppo personale, concludendo che siano inutili.

Spesso nelle organizzazioni si diffondono delle mode, come fossero panacee. Occorre un cambiamento culturale che tocchi le modalità con cui si intende il lavoro, altrimenti ogni iniziativa vedrà depauperata la sua portata innovativa. Un esempio può essere quello di un'organizzazione che introduce la possibilità di lavorare a casa ma che non avendo considerato alcune variabili culturali produce di fatto alienazione e frammentazione nel flusso lavorativo.

5. Insegnanti, J.C. e soddisfazione professionale: il ruolo di mediazione del supporto organizzativo

Con l'obiettivo di avvicinare criticamente questo tema al mondo della scuola, risulterebbe utile un censimento delle ricerche condotte sul J.C. nel campo dell'istruzione. Non siamo a conoscenza di indagini corpose sulle relazioni fra J.C., soddisfazione e supporto organizzativo, ma qualche riferimento può sicuramente aiutarci a intraprendere un cammino.

Nel 2016 sono stati pubblicati i risultati di una ricerca³⁶ condotta in scuole pubbliche di vari gradi nel sud dell'Italia. Il campione era costituito da 263 insegnanti, informati che lo studio avrebbe indagato la soddisfazione al lavoro nella scuola. Gli intervistati hanno completato un questionario individualmente durante le pause a scuola. Il questionario era composto oltre che da una sezione socio-biografica e una seconda sezione basata sulla J.C. Scale, su un questionario di Battistelli e Mariani³⁷ per misurare il supporto organizzativo percepito³⁸ (d'ora in poi POS, acronimo di *Perceived Organisational Support*) e sulla versione italiana abbreviata del *Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)*³⁹ per valutare la soddisfazione lavorativa intrinseca ed estrinseca.

Tale ricerca, considerando il J.C. uno dei più forti predittori della soddisfazione lavorativa, evidenzia che questa relazione, già riportata da altri studi, può essere mediata dal POS come esemplificato nella *Figura 1*.

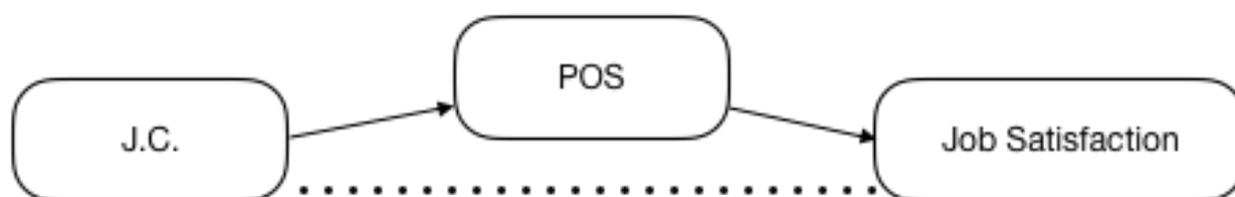


Fig. 1 - Ruolo di Mediazione del POS tra il J.C. e la Job Satisfaction⁴⁰.

La mediazione è un concetto matematico che fa riferimento ad un modello statistico, il *Mediation Model*⁴¹, su cui lo studio si basa. Un modello di mediazione serve a chiarire la natura della relazione osservata, che sembra però non avere una connessione definita,

tra una variabile indipendente e una variabile dipendente, nel nostro caso *J.C.* e *Job Satisfaction* (si veda la *Figura 1*). Il *POS* riguarda la qualità della relazione tra il dipendente e l'organizzazione, che deriva da come i dipendenti ritengono che l'organizzazione valuti i loro contributi, dimostri gratitudine e si preoccupi del loro benessere⁴² ed è considerato uno dei più forti predittori di comportamento positivo dei lavoratori, poiché esso contribuisce al mantenimento dell'equilibrio tra le dinamiche della relazione all'interno dell'azienda e risultati positivi per il lavoratore e per l'organizzazione⁴³.

La soddisfazione professionale corrisponde ad uno stato emotivo positivo derivante dalla valutazione del proprio lavoro.

Si cerca di identificare e spiegare il meccanismo o il processo che sta alla base di tale relazione attraverso l'inclusione di una terza variabile ipotetica, nota come variabile mediatore (in genere poco osservabile), nel nostro caso il *POS*, influenzata dalla variabile indipendente, *J.C.*, che a sua volta influenza la variabile dipendente, *Job Satisfaction*. Attraverso il *POS*, quindi, nel nostro esempio, si fa in modo che il *J.C.* generi *Job Satisfaction*.

I risultati della ricerca hanno confermato una mediazione totale, ovvero che il *POS* assicurerebbe che attività di *J.C.* determinino soddisfazione. Se ne deduce un vantaggio che i dirigenti scolastici potrebbero trarre prestando maggiore attenzione al supporto organizzativo percepito dagli insegnanti e anche alle loro caratteristiche personali sviluppando azioni dedicate (ad esempio formazione, lavoro di gruppo etc.) che prendano in considerazione le fonti di soddisfazione e di insoddisfazione lavorativa che alcuni studiosi⁴⁴ hanno suggerito:

1. premi intrinseci dell'insegnamento, ad esempio lavorare con gli studenti e vedere gli studenti apprendere e svilupparsi;
2. fattori estrinseci alla scuola, come la mobilità, la valutazione esterna delle scuole o la rappresentazione sociale negativa degli insegnanti nei media, che portano a una diminuzione dello status e della considerazione sociale dell'insegnamento;
3. fattori basati sulla scuola o variabili contestuali che possono includere relazioni con colleghi, genitori e dirigenti scolastici, nonché pressione del tempo e/o comportamento controproducente degli studenti. La dimensione del lavoro collaborativo è considerato un fattore correlato positivamente alla performance, in particolare per gli insegnanti meno esperti.

Alcune limitazioni dello studio citato potrebbero riguardare la difficoltà di misurare effettivamente il *POS* ed escludere che la soddisfazione non abbia implicazioni sul *POS* stesso, come il modello suggerisce. Inoltre, il campione trasversale potrebbe ignorare l'impatto di alcune variabili: le persone potrebbero non avere una reale percezione di sé stessi nel compilare il questionario e andrebbe contemplata la percezione dei beneficiari

del servizio, cioè collaboratori, dirigenti, genitori e studenti. Riteniamo che gli strumenti di ricerca narrativa potrebbero ovviare a queste limitazioni, essendo più adeguati ad esaminare le dinamiche, raccogliere i bisogni e identificare significati.

6. La scuola come organizzazione

Il tema del *J.C.* rimanda a quello dell'organizzazione, la cui collocazione critica nel contesto delle scuole presenta almeno due scenari: da un lato parlare di un istituto scolastico come di un'organizzazione richiede di evidenziarne i tratti specifici, definirne il contesto culturale e distinguere la scuola da altre forme organizzative; dall'altro, se è vero che la scuola in quanto sistema ordinato di elementi (e di ruoli) secondo criteri funzionali è sicuramente un tipo di organizzazione (e ci piace credere che nessun dirigente scolastico o insegnante negherebbe questa evidenza), l'uso di questo termine non sembra appartenere più di tanto alla cultura scolastica. Nello stesso tempo, il percorso dell'autonomia delle scuole inizia, dal punto di vista del suo iter legislativo, nella seconda metà degli anni Novanta⁴⁵ e l'esercizio dell'autonomia, espressa secondo le tre dimensioni – didattica, organizzativa, amministrativa – implica il progressivo passaggio da uno stato di *government* burocratico e centralistico ad uno di *governance* flessibile e responsabile e la partecipazione a quel processo di "aziendalizzazione" che negli ultimi vent'anni ha coinvolto ogni settore della pubblica amministrazione. Se, generalmente, chiamiamo azienda l'organizzazione che «sviluppa al suo interno processi economici volti all'acquisizione delle risorse, alla produzione del bene/servizio e al consumo/scambio sul mercato di quanto prodotto»⁴⁶, occorre specificare che le aziende pubbliche non operano in presenza di un vero e proprio mercato definito attraverso il variare dei prezzi dei beni che vengono scambiati:

«come in tutte le aziende della pubblica amministrazione le condizioni di economicità (intesa come sintesi dell'efficienza e dell'efficacia) degli istituti scolastici vanno ricercate nell'utilità (in senso economico accrescimento di valore) che scaturisce dall'attività svolta. Tale economicità può essere determinata dalla differenza tra valore dei servizi resi al cittadino e valore delle risorse impiegate»⁴⁷.

Inoltre, non va dimenticato che la scuola è

«luogo abitato da persone che esercitano un'attività educativa. Ciò significa tenere conto che sul valore aggiunto con cui si certifica l'andamento degli apprendimenti incidono lo stile professionale personale dei docenti, la capacità di creare condizioni favorevoli all'apprendimento, la disponibilità a lavorare in comune, a proporsi, da un lato, come "adulto autorevole", ma anche disposto, dall'altro, a "mettersi in gioco" rispetto alla gestione dell'azione didattica e formativa»⁴⁸,

in un contesto in cui oggi la professionalità degli insegnanti si gioca «ben oltre il “lavoro d’aula”», poiché vi si

«richiede una partecipazione diversa rispetto al recente passato, e che li vede [i docenti] ora coinvolti nella gestione e nell’organizzazione complessiva dell’attività scolastica, nella progettazione dell’offerta formativa curricolare ed extra-curricolare, nella costruzione dell’identità dell’istituzione scolastica per cui lavorano. Non si tratta di una partecipazione formale, sulla base di un riduttivo principio di collegialità, ma del riconoscimento di precisi tratti professionali che, dal punto di vista teorico, rimandano ad una visione delle organizzazioni come comunità professionali»⁴⁹.

Altro tema, in realtà, è chiedersi quanto questo processo, lo si chiami riduttivamente aziendalizzazione o altro, sia stato attuato. Se è vero che l’autonomia formalmente esiste da vent’anni, non si può dire lo stesso di un paradigma professionale nuovo, non ancorato a mansioni e circolari, che ancora è ben lontano dal manifestarsi nelle pratiche di dirigenti e insegnanti. La situazione creatasi è quella in cui

«l’insieme eterogeneo di sollecitazioni, il contesto organizzativo che ha molti vincoli, la complessità che l’insegnante è chiamato a gestire lo rinviano a cercare sicurezze nel passato e non aprirsi al futuro, con il rischio di opporre resistenza all’innovazione e al cambiamento ed a dimostrare poca flessibilità»⁵⁰.

Un interprete del tema in oggetto con riferimento al modo scolastico è Philippe Perrenoud⁵¹. Tre sono i punti che prendiamo a prestito dal sociologo dell’Università di Ginevra:

1) «mentre l’organizzazione del lavoro ha [...] ossessionato i sistemi educativi nel XIX secolo, essa non è più un concetto centrale nel dibattito sulla scuola se non, giustamente, a margine, nelle correnti critiche o nelle scuole alternative»,

ma è anche vero che

«sostituire un nuovo modello universale al modello “tayloristico” attuale avrebbe senso soltanto se passasse attraverso un’autonomia professionale e una cooperazione accresciute degli insegnanti nel campo dell’organizzazione del lavoro, ciò che implicherebbe una nuova ripartizione dei poteri in seno ai sistemi educativi e nuove competenze degli insegnanti»⁵²;

2) il tema dell’autonomia di un lavoratore in seno a un’organizzazione poggia su un esercizio attuabile e organizzabile su «ciò che resta» rispetto a quanto un sistema o un’organizzazione ha ritenuto «opportuno decidere», e i gradi di libertà di una persona dipendono dal tipo di ruolo che assume (da un basso livello di autonomia di un lavoro esecutivo a un altro livello di una professione altamente qualificata);

3) nel mondo della scuola, ancora dominato da una cultura burocratica e individualistica, non è semplice definire i gradi di libertà che generalmente un insegnante può permettersi. Resta il fatto – e si tratta di una deriva – che la maggior quota di libertà pare trovarsi relegata nelle rivendicazioni sindacali, nelle istanze della ribellione al sistema o della difesa delle proprie piccole innovazioni didattiche di fronte al giudizio dei colleghi. Perrenoud allora si chiede se «dare agli insegnanti il potere di prendere in mano l'organizzazione del lavoro corrisponderebbe davvero alle aspirazioni della maggior parte di loro». La risposta appare negativa, se non nelle «voglie di un pugno di innovatori»⁵³.

Viene da sé che il lavoro da fare nella scuola per attuare gli strumenti e le strategie proprie di un approccio di *J.C.* (par. 4) sia molto, e che riguardi prima di tutto la necessità di formare una cultura organizzativa nuova all'interno del sistema e degli istituti, pensare prima alla formazione di una leadership educativa (nella dirigenza e nel *middle management* scolastico, altro termine che soffre non a caso di una definizione piuttosto oscura nella scuola) che degli stessi insegnanti.

Perrenoud propone di lavorare su tre «assi di formazione»:

1) «il rapporto con l'organizzazione del lavoro», perché gli insegnanti prendano consapevolezza, come in molti altri settori professionali, che la scuola porta con sé una cultura del lavoro, dei paradigmi, delle decisioni, un'organizzazione. Agli insegnanti, allora, gioverebbe conoscere la storia della scuola, la sua organizzazione, i suoi testi istituzionali di riferimento;

2) «il cambiamento di scala e la dimensione collettiva», per cui l'antidoto a un'idea di scuola estremamente riduttiva in cui vi sarebbero degli insegnanti che gestiscono unicamente i loro alunni nei tempi stabiliti e altri che decidono (dirigenza, ministero ecc.) sarebbe una formazione che metta al centro i processi di *empowerment*, di partecipazione sociale, di *équipe*;

3) «gli strumenti concettuali per pensare l'organizzazione del lavoro», per cui occorre che i professionisti della scuola divengano culturalmente capaci di pensare in autonomia la sua «efficacia», non per forza nel modo in cui viene intesa dagli economisti, ma dotandosi di adeguati strumenti di gestione del tempo, degli impegni e della sua valutazione⁵⁴.

7. Dal *management* alla scuola in un esercizio critico

Probabilmente il messaggio più importante che ci consegna la letteratura sul *J.C.* è il rimando a un passaggio da una piega direttiva ad una partecipativa all'interno delle organizzazioni già ampiamente presente nella letteratura manageriale e attuato in molti esempi virtuosi di aziende e amministrazioni pubbliche. All'indomani del già richiamato avvio dell'autonomia delle scuole, Attilio Monasta⁵⁵ avvisava che

«per molto tempo, o non è esistita nessuna riflessione teorica sulla dirigenza scolastica, oppure le teorie di *educational management* sono state semplici e meccanici adattamenti delle teorie di gestione e organizzazione industriale al mondo della scuola, spesso malriusciti per via dell'originalità dell'istituzione scolastica rispetto ad altri tipi di organizzazione [...] con il risultato di consolidare un tradizionale e diffuso rifiuto [...] di ogni teorizzazione e possibile condivisione di principi e regole per la dirigenza scolastica»⁵⁶.

Ma, avvisava l'Autore,

«la maturità di elaborazione autonoma di un'intera disciplina che si interessi della dirigenza scolastica non consiste nel rifiuto di apporti provenienti da altri campi disciplinari [...], bensì nella capacità di selezionare e rielaborare esperienze, principi e teorie consolidati in altri settori, e soprattutto di saper vedere come, anche in altri settori, le teorie evolvano e si trovino posizioni diverse ed anche contrastanti, in ogni settore disciplinare»⁵⁷.

Nel solco di un'idea di scuola come «organizzazione complessa», Domenico Simeone evidenzia come

«più che considerare l'insegnante, l'alunno, i colleghi, i genitori singolarmente, è necessario porre l'attenzione sull'intersoggettività educativa, sul processo relazionale e sui flussi comunicativi. occorre, quindi, mettere al centro della riflessione pedagogica la relazione interpersonale tra insegnante e altri interlocutori»⁵⁸,

che sono non soltanto gli alunni (i clienti finali, potremmo dire per utilizzare un linguaggio manageriale) ma anche i colleghi, il collegio docenti, i dirigenti, i genitori, il territorio. Al centro rimane il principio fondamentale della collaborazione, ma è proprio su questo dato che, spesso, le organizzazioni scolastiche prestano il fianco, a partire da quel nucleo di base costituito dai rapporti tra i colleghi, dove si evidenzia la presenza o l'assenza di una dimensione interdisciplinare essenziale nella scuola dell'autonomia e delle competenze:

«assumere un'ottica interdisciplinare significa pensare ed agire in modo collaborativo, privilegiando il principio della relazione e dell'interdipendenza anziché quello della separazione il collegamento fra i

vari punti di vista e tra le diverse competenze facilita la rilevazione dei bisogni degli alunni e reperimento di risorse adeguate per un autentico servizi alla persona»⁵⁹.

In un'ottica sistemica, insegnare e relazionarsi con gli alunni, significa anche questo e, come suggerito nella prima parte dell'articolo non si può prescindere dallo sviluppo di una visione condivisa, da una limitata "distanza dal potere", dall'utilizzo del *feedback* costruttivo e, in generale, dalla creazione di un clima di fiducia.

8. L'insegnante come artigiano morale

Il tema, nel solco della vasta tradizione pubblicistica sulla professionalizzazione degli insegnanti, è stato analizzato da Elio Damiano⁶⁰ attraverso le opere di Richard Pratte e John L. Rury⁶¹ 1990, Alan R. Tom⁶², Sharon M. Strom 1987⁶³, John I. Goodland, Roger Soder, Kenneth A. Sirotnik⁶⁴ 1990. Il lavoratore artigiano che «possiede un sapere e un saper fare sufficientemente ampi da consentirgli di fare fronte al suo lavoro in modi autonomi, padroneggiando strumenti e procedure sorprendentemente variate per fornire al cliente un prodotto altamente personalizzato» e che gode non tanto di conoscenze formali ma di tipo procedurale e apprese anche sul luogo di lavoro attraverso esperienze e relazioni dirette nel proprio contesto, in realtà probabilmente non basta a tratteggiare quel particolare professionista che è l'insegnante: nella complessità del suo agire vi sarebbe anche una specifica aggettivazione «morale» suggerita da «un esercizio di potere di una persona sull'altra e l'attenzione alle inevitabili scelte morali che comporta l'iniziazione alla cultura dei giovani». Se è vero, in realtà che probabilmente non esista professione che possa ignorare aspetti di tipo deontologico, nelle professioni educative «il richiamo ai valori è intrinseco e [...] tocca il senso stesso dell'azione dell'insegnare, le finalità che legittimano dall'interno il suo esercizio e che investono l'autonomizzazione del soggetto in formazione»⁶⁵.

Affidarsi, per definire il ruolo e i compiti dell'insegnante, alla metafora dell'artigiano non significa certo, come evidenziato in un contributo di Marisa Michelini, adombrare «concezioni di *artigianalità della formazione*» secondo cui all'insegnante spetterebbe di acquisire competenze in forma deistituzionalizzata e spontanea affidandosi magari a dei rudimenti di formazione iniziale senza alcuna possibilità di accompagnamento scientifico e critico in servizio⁶⁶, ma accogliere quello che Tom definisce un «approccio riflessivo, coscienzioso e competente verso fini desiderabili»⁶⁷, con tutto il portato di impegni professionali ma anche di dilemmi che ciò comporta. D'altra parte,

«la professionalità è fatta di tante voci, di una multiformità di atteggiamenti, di stili. È comprensibile più attraverso la voce della molteplicità che dell'univocità di percorsi coerenti e stabili. Non ci sono testi in grado di ridurla ad un solo procedere, nessun insegnante rinuncia, nei fatti, alla propria molteplicità, all'arcipelago dei propri modi di operare»⁶⁸.

Uno dei temi trattati nella prima parte di questo contributo rimanda ai rischi di disallineamento che la pratica del *J.C.* potrebbe portare tra i dipendenti di un'azienda e il suo vertice. La questione è analizzabile anche guardando alle realtà scolastiche, ma esige probabilmente una presa in carico ancora più attenta e aperta ai gradi di libertà che la pratica dell'insegnamento esige. Se nell'azienda o nell'organizzazione in genere si muove con difficoltà il compito pedagogico di valorizzazione dell'espressività umana, all'interno della scuola la libertà di insegnamento e la libertà culturale non possono venire messe in discussione in nome di interessi particolare della dirigenza, ma è anche vero che l'insegnante può definirsi il mediatore di una prospettiva culturale promossa dalla sua scuola e, di riflesso, da una società: se, dunque, la libertà di insegnamento, nella scuola dell'autonomia, non può venire negata, essa non può nemmeno venire considerata come assoluta. D'altra parte, con Cesare Scurati, l'insegnamento è una «professione "condizionale"» che «conosce i vincoli entro i quali occorre necessariamente muoversi, con la libertà e l'originalità di chi crede nel proprio ruolo»⁶⁹.

Il tema si trova anche in un recente saggio di Maurizio Fabbri⁷⁰, a partire da un'analisi evolutiva della scuola, oggi impossibilitata ad essere ancella di uno stato etico, ma luogo che si deve confrontare con la frammentazione valoriale e la liquidità del mondo presente, in altre parole in cui «il passaggio da forme etiche di statalismo a società centrate sul conflitto impone un salto dell'esperienza morale» che impone «l'abbandono di un terreno su cui le ragioni del comportamento morale risultano già date [...] per assurgere a piani di sperimentazione personale e sociale»⁷¹. In questo contesto, le parole chiave di un comportamento morale sono la responsabilità nell'uso di un potere per l'altro che ha da essere riconosciuto, ed «è l'assunzione del problema posto dall'altro che ha valore deontologico, prima ancora della risposta ad esso»⁷². Se l'insegnante, all'interno della propria organizzazione, è chiamato a questo, «l'assenza di una formazione adeguata e il clima difensivo che spesso si respira nelle scuole» costituisce il peggior nemico di quello che abbiamo già definito l'artigiano morale: la scuola per tradizione si basa sul «mantenimento di delicati equilibri relazionali e di potere, che rendono difficilmente svincolabile e mai del tutto disinteressato l'agire degli insegnanti»⁷³. In breve,

«il bisogno di controllo e di manipolazione dall'alto è elevato oggi [...] e in tal modo si frena quella domanda di emancipazione, che potrebbe tornare a fare della scuola un motore di democrazia, a

condizione di saper vedere, dietro ogni allievo e dietro ogni insegnante, un cittadino, piuttosto che un "suddito" su cui regnare»⁷⁴.

Tornando per un momento ai riferimenti della prima parte di questo articolo, tali considerazioni possono rimandare al valore della partecipazione del collaboratore al processo decisionale, al fatto che incentivarne l'iniziativa costituisce una leva di professionalità (par. 2) e crea le condizioni affinché il collaboratore possa sviluppare strategie sui tre livelli di *J.C.* esplicitati nel *Job Identity Model* (par. 1), tra cui trovare un senso più ampio nel proprio lavoro. Può essere interessante, come proponeva Franco Epifanio Erdas in un testo degli anni Novanta⁷⁵, spostare il tema del potere di un'istituzione (Stato-Ministero-Scuola) di imporre innovazioni sull'altro piatto della bilancia, quello degli insegnanti come professionisti o "artigiani", nelle parole di questo contributo. Leggiamo che

«il potere (in questo caso, il potere di innovare) tende realmente a spostarsi dall'esterno verso l'interno dell'istituzione educativa, fino a diventare un fatto di professionalità: al punto che si può oggi, sempre più legittimamente, dire che, non solo non esiste potere senza consenso (di chi opera professionalmente all'interno dell'istituzione) ma il consenso tende a farsi esso stesso potere: una forma di 'potere sul potere'».

In quest'ottica, a detenere il potere concreto di innovare in chiave pedagogica⁷⁶ e a potersi definire soggetto politico sarebbe l'insegnante con la sua capacità di forzare dispositivi, ruoli e prescrizioni facendoli propri, al pari, se non più, dell'istituzione a cui spesso si fa riferimento parlando del cambiamento nella scuola. Inoltre, «l'innovazione deve istituzionalizzarsi, se vuole diventare stabile, ma la stabilità, tipica dell'istituzione, minaccia di soffocare l'innovazione se questa non conserva una propria vitalità, [...] come bisogno, anche contro l'istituzione»⁷⁷.

9. Strategie formative nelle scuole

Le implicazioni per il mondo scuola possono essere - crediamo - molte, tenendo presenti le specificità del contesto di cui ci occupiamo. Si pensi, per fare un esempio non certo residuale, al tema dell'eterogeneità delle motivazioni che portano le persone a scegliere la carriera dell'insegnamento. È evidente, e costituisce un elemento di grande criticità, quanto spesso le motivazioni siano legate all'opportunità di un mestiere rappresentato come poco impegnativo o alla mancanza di un'alternativa. Su questo tema occorrerebbe intervenire con dispositivi istituzionali che arginino il fenomeno, è però vero che interventi come quelli che vengono proposti in una logica di *J.C.* possono funzionare da catalizzatori di processi che portino a riappropriarsi di una scelta e a scoprire il senso del

lavorare in una scuola. Rimangono in ogni caso nervi scoperti temi come quello delle risorse strutturali (par. 2): rimandiamo criticamente alla situazione contrattuale degli insegnanti (che peraltro non prevede una differenziazione per carriere) e al reclutamento delle risorse umane di una scuola, ancorato a meccanismi di tipo concorsuale⁷⁸, tenendo sempre presente quanto già un dispositivo di tipo istituzionale possa avere un valore formativo.

Il tema del *J.C.* chiama in causa anche, e forse soprattutto, la formazione dei dirigenti scolastici, perché si tratta di una prospettiva che guarda al rapporto fra *management* e lavoratori di un'organizzazione, con il primo che ha il potere di creare condizioni che stimolino la proattività. Nelle scuole la figura del dirigente scolastico è chiamata a portare nel proprio contesto non soltanto competenze amministrative ma anche pedagogiche e di *leadership* partecipativa. Ciò che oggi appare evidente nello sguardo esterno di chi entra nelle scuole è la difficoltà ad esprimere entrambe dinanzi alla grande complessità (legata anche all'estensione degli istituti) in cui soprattutto il comparto statale si trova. Dentro questo tema si trovano anche le questioni legate all'identità professionale dell'insegnante su cui abbiamo argomentato legate alla difesa della libertà di un ruolo legato sì ai fini di un'organizzazione ma anche alla sua responsabilità educativa nei confronti degli alunni.

Pensare in termini di *J.C.* significa tra le altre cose imporre una riflessione sul rapporto fra formazione individuale e formazione organizzativa. Rapporto che nella scuola si rivela critico, poiché è sostanzialmente al singolo insegnante che una scuola normalmente pensa quando realizza un'azione formativa. All'interno di questa considerazione proviamo a rileggere l'elenco di strategie presentate nel par. 4, per declinarle all'interno del contesto delle scuole sia in termini di possibilità di azione formativa sia in quelli di presenza di riferimenti critici.

Sul fronte delle strategie formative, il *J.C.* rimanda allora ad una cultura organizzativa e manageriale, e sicuramente ad approcci lontani dalla moda dei corsi tradizionali che spesso si incontrano nella formazione in servizio, erogata "a pacchetti", troppo frequentemente replicativa del modello didattico accademico. Strategie di *action learning*, apprendimento di gruppo o altri approcci che possano rimandare a logiche *peer* (che sarebbero contenute anche nel modello della ricerca azione, grande assente, nei fatti, della scuola italiana) In generale, occorrerebbe che le dirigenze agissero sulla gestione di ruoli e relazioni e sul significato stesso del lavoro degli insegnanti all'interno di un'impresa pedagogica, favorissero l'attivazione di processi di apprendimento continuo, investissero su uno stile progettuale.

Se tutto quanto andiamo dicendo da un lato appare assolutamente auspicabile (e qualche traccia in alcune scuole più virtuose si vede), dall'altro scopre il vaso di Pandora:

la scuola italiana non appare pronta, per propria cultura, a dinamiche collaborative, a rapporti di fiducia e di rispetto professionale, più in generale al cambiamento, e in questo contesto purtroppo la formazione viene spesso vista come un peso (quasi un adempimento burocratico) piuttosto che come un'opportunità professionale. Ciò che allora più ci appare pregnante è l'invito a far abitare nelle organizzazioni determinate strategie formative, di autoformazione, approcci *peer* che nelle scuole costituirebbero un cambio di passo e di mentalità importante, tenendo presente che tutto questo deve avvenire in una logica di investimento su tempi lunghi – e non potrebbe essere altrimenti, pena l'inevitabile fallimento – che parta dalla formazione dei dirigenti come *manager* e *leader* educativi e dalla coltivazione di una cultura organizzativa che integri l'iniziativa individuale con una visione condivisa, Un'organizzazione è un sistema formativo in sé, a dire che l'organizzazione è già formazione nel momento in cui coltiva determinate abitudini e consapevolezze.

In un'organizzazione che sia in grado di creare un clima di fiducia potrebbe essere determinante la cultura del confronto tra la propria autovalutazione e quella dei colleghi, superiori e collaboratori. L'utilizzo, per esempio, di uno strumento come la *J.C. Scale* (par. 2) potrebbe fornire dei confini e una direzione rendendo il confronto concretamente attuabile e costruttivo.

10. Conclusioni: dirigere e insegnare

L'esercizio di confrontare termini propri del linguaggio manageriale con problematiche specifiche al mondo della scuola può risultare virtuoso, a condizione che esso non si riduca a mera importazione di logiche e di linguaggi, ma che produca proficue contaminazioni, nella direzione di una scuola innovativa e che al tempo stesso sappia maturamente leggersi come organizzazione volta al compito di contribuire alla formazione integrale delle persone, non dimenticando che i "clienti finali" rimangono gli alunni, cittadini di domani. E in questo compito occorrono, oltre alle riforme e alle circolari ministeriali, proficui incontri fra chi dirige gli istituti e chi – gli insegnanti – deve maturare in professionalità e capacità. La metafora che abbiamo preso a prestito, quella dell'artigiano, ci appare proficua per il suo rimando alla qualità del lavoro e all'assenza del dato dell'alienazione, al fatto che «l'artigiano è la figura rappresentativa di una specifica condizione umana: quella del mettere un impegno personale nelle cose che si fanno»⁷⁹, che si tratti di un libero professionista, di un impiegato, di uno sportivo o di un insegnante non importa. E nelle organizzazioni scolastiche si gioca una partita decisiva dal punto di vista pedagogico, all'incrocio tra la qualità di un'istituzione e la capacità degli insegnanti di essere professionisti.

Molto tempo fa, in un testo che appare di grande attualità nel dibattito sulla libertà di insegnamento e sulla parità scolastica, Raffaello Lambruschini, giocando su un dialogo immaginario fra un giovane conte, un priore e un “riposato professore”, faceva dire a quest’ultimo:

«le scuole sian saviamente fondate ed ordinate; l’insegnamento sia dato con i più acconci metodi che un consiglio dei più sapienti in questa materia avrà prima stabilito, e verrà poi man mano modificando secondo che l’esperienza (in ogni cosa ottima consigliera) e secondo che i suggerimenti de’ maestri medesimi dimostreranno doversi modificare»⁸⁰.

MICHELE AGLIERI, ANNARITA BATTISTA
Catholic University of Milan

¹ La scrittura delle parti del presente contributo si deve ad Annarita Battista per i parr. 1, 2, 3, 4, 5 e a Michele Aglieri per i parr. 6, 7, 8, 9, 10. Gli autori hanno condiviso la scrittura del par. introduttivo. Tutte le traduzioni dall’inglese sono a cura degli autori.

² Rispetto a questo tema si rimanda ai testi fondamentali A. Pajno, G. Chiosso, G. Bertagna, *L’autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia 1997; G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un’idea*, La Scuola, Brescia 2008. Di questo tema ci siamo occupati nel contributo M. Aglieri, *Collaborazione, professionalità e formazione degli insegnanti: segnali di crisi, terminazioni critiche e impegni culturali*, «La famiglia», 2018, LII, 262 (2018), pp. 385-395.

³ <https://carloratti.com/>

⁴ Il termine *Job Crafting* si deve a Amy Wrzesniewski e Jane E Dutton. Cfr. A. Wrzesniewski, J.E. Dutton, *Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work*, «The Academy of Management Review», XXVI, 2 (2001).

⁵ E. Demerouti, A. Bakker, *Design Your Own Job Through Job Crafting*, «European Psychologist», XIX, 4 (2014), pp. 237-247.

⁶ A. Grant, *Più dai più hai. Un approccio rivoluzionario al successo*, Sperling Kupfer, Segrate 2013, p. 328.

⁷ M. Tims, A.B. Bakker, *Towards a New Model of Individual Job Redesign*, «SA Journal of Industrial Psychology», XXXVI, 2 (2010), pp. 1-9 (p. 7).

⁸ C. Ghiringhelli (a cura di), *Job Crafting: diventare artigiani del proprio lavoro*, Ledizioni, Milano 2016, p. 4.

⁹ A. Wrzesniewski, J.E. Dutton, *Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work*, cit., p. 181.

¹⁰ A. Martone, *Job Crafting*, in A. Martone, A. Galanto, P. Montonati, M. Ramponi, A. Righetti, *Smart Working, Job Crafting, Virtual Team, Empowerment*, Wolters Kluwer Italia, Milano 2018, pp. 155-192.

¹¹ L’esempio è tratto da Wrzesniewski A., Dutton J.E., *Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work*, cit., p. 183.

¹² A.B. Bakker, E. Demerouti, *The Job Demands-Resources Model: the State of Art*, «Journal of Managerial Psychology», XXII, 3 (2007), pp. 309-327.

¹³ M. Tims, A.B. Bakker, *Job Crafting: Towards a New Model of Individual Job Redesign*, cit..

¹⁴ R.A. Karasek, T. Theorell, *Healthy Work, Stress, Productivity, and The Reconstruction of Working life*, Basic Books, New York 1990.

¹⁵ M. Tims, A.B. Bakker, D. Derks, *Development and Validation of The Job Crafting Scale*, «Journal of Vocational Behavior» 80 (2012), pp. 173-186.

¹⁶ L’espressione è tratta dalla C. Ghiringhelli (a cura di), *Job Crafting: diventare artigiani del proprio lavoro*, cit., p. 44.

¹⁷ A. Martone, *Job Crafting*, cit..

¹⁸ J.R. Hackman, G.R. Oldham’s, *How Job Characteristic Theory Happened*, in K.J. Smith, M.A. Hitt (Eds.), *The Oxford Handbook of Management Theory: The Process of Theory Development*, Oxford University Press, Oxford 2005, pp. 151-170. Il contributo fa riferimento anche a P.H. Birnbaum, J.L. Farh, G.Y. Wong, *The Job Characteristics Model in Hong Kong*, «Journal of Applied Psychology», LXXI, 4 (1986), pp. 598-605.

¹⁹ A. Wrzesniewski, J.E. Dutton, *Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work*, cit., p. 183.

²⁰ M. Tims, A.B. Bakker, *Job Crafting: Towards a New Model of Individual Job Redesign*, cit..

²¹ A. Martone, *Job Crafting*, cit.. L’autore fa riferimento a J.M. Berg, A. Wrzesniewski, J.E. Dutton, *Perceiving and Responding to Challenges in Job Crafting at Different Ranks: When Proactivity Requires Adaptivity*, «Journal of Organizational Behavior», 31, 2010, pp. 158-186.

²² L’esempio, citato in A. Grant A. Grant, *Più dai più hai. Un approccio rivoluzionario al successo*, cit. è tratto da A. Wrzesniewski, J.M. Berg, A.M. Grant, J. Kurkoski, B. Welle, *Job Crafting in Motion: Achieving Sustainable Gains in Happiness and Performance*,

Paper presentato all'Annual Meeting of the Academy of Management, Boston 2012. Lo strumento utilizzato è stato il *Job Crafting Exercise* sviluppato da A. Wrzesniewski, Berg e J. E. Dutton in partnership con il *Center for Positive Organizations at the Ross School of Business*, University of Michigan, distribuito esclusivamente da *Job Crafting LLC*, che ha implementato una piattaforma *on line* per utilizzare lo strumento, oltre alla versione cartacea *Job Crafting™ Exercise Booklet*.

²³ M. Tims, A.B. Bakker, *Towards a New Model of Individual Job Redesign*, cit..

²⁴ A. Martone, *Job Crafting*, cit., p. 158.

²⁵ *Ibi*, p. 157.

²⁶ E. Demerouti, *Design Your Own Job Through Job Crafting*, «European Psychologist» XIX, 4 (2014), pp. 237-247 (p. 242).

²⁷ A. Wrzesniewski, J.E. Dutton, *Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work*, «Academy of Management Review» XXVI, 2 (2001), pp. 179-201 cit..

²⁸ C. Ghiringhelli (a cura di), *Job Crafting: diventare artigiani del proprio lavoro*, cit., p. 16.

²⁹ I punti seguenti sono frutto di una rielaborazione degli autori a partire dalle «Politiche e Pratiche HR» emerse dalle interviste oggetto di C. Ghiringhelli (a cura di), *Job Crafting: diventare artigiani del proprio lavoro*, cit. e dagli «Strumenti di attuazione di una cultura favorevole al J.C.» da A. Martone, *Job Crafting*, cit..

³⁰ Concetto che Martone (cfr. A. Martone, *Job Crafting*, cit.) importa da Geert Hofstede in G. Hofstede, G.J. Hofsted, M. Minkov, *Cultures and Organisations: Software of the Mind*, Mc Graw-Hill, New York 2005.

³¹ Per il J.C. sono necessarie conoscenze relativi al *job design*, alla *vision*, alle strategie aziendali, ai processi aziendali.

³² Da A. Martone, *Job Crafting*, cit., e confermato dall'analisi delle interviste in C. Ghiringhelli (a cura di), *Job Crafting: diventare artigiani del proprio lavoro*, cit., p. 6 e pp. 31-32.

³³ Evidenziato da Martone sulla base del contributo di J.M. Berg, A. Wrzesniewski, J.E. Dutton, *Perceiving and responding to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptivity*, «Journal of Organizational Behavior», cit..

³⁴ Cfr. P. Senge, *La quinta disciplina*, Sperling & Kupfer, Milano 1992. Nel campo educativo si veda P. Senge, C.C. McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Crown Business, New York 2000.

³⁵ A. Martone, *Job Crafting*, cit., p. 162.

³⁶ E. Ingusci, A. Callea, A. Chirumbolo, F. Urbini, *Job Crafting and Job Satisfaction in a Sample of Italian Teachers: the Mediating Role of Perceived Organizational Support*, «Electronic Journal of Applied Statistical Analysis», XIX, 4 (2016), pp. 675-687. Altre ricerche fanno riferimento a interventi di J.C. in contesti educativi pubblici, sottolineando «che investire in interventi organizzativi (di *Job Crafting* e sulle risorse personali) in campo educativo potrebbe comportare risultati positivi in relazione al benessere degli insegnanti e prestazioni». J. Vanwingerdend, Jederks, A.B. Bakkerthe, *Impact of Personal Resources and Job Crafting Interventions on Work Engagement and Performance*, «Human Resource Management», October 2015, pp. 1-17. Citiamo anche lo studio condotto in sei istituti di Roma nell'anno scolastico 1997-98 riportato in R. Pisanti, F. Lucidi, M. Bertini, *Stress lavorativo e strategie di coping: effetti sul burnout in un gruppo di insegnanti*, «Psicologia della Salute», n. 3, 2001, pp. 71-86 in cui si sottolineava che «I risultati, in linea con i precedenti studi [...] evidenziano che i sentimenti di competenza, di produttività nel lavoro e di crescita personale si associano soprattutto con la percezione di un maggiore controllo lavorativo e con l'utilizzo di strategie di *coping* strumentali. La percezione di alti livelli di autonomia decisionale e di varietà del compito, unita alla sensazione di fronteggiare attivamente i problemi legati all'insegnamento, favoriscono la formazione e lo sviluppo di nuove competenze, la consapevolezza di essere efficaci nel proprio lavoro, nonché la sensazione di arricchimento personale e professionale» (*ibi*, p. 83).

³⁷ A. Battistelli, M. Mariani, *Supporto organizzativo: validazione della versione italiana della survey of perceived organizational support (versione a 8 item)*, «Giornale italiano di psicologia», XXXVIII, 1 (2011), pp. 189-211.

³⁸ Supporto Organizzativo Percepito, spesso utilizzato come mediatore tra risultati organizzativi e individuali. W. A. Hochwarter, C. Kacmar, P.L. Perrewe, D. Johnson, *Perceived Organizational Support as a Mediator of the Relationship Between Politics Perceptions and Work Outcomes*, «Journal of Vocational Behavior», LXIII, 3 (2003), pp. 438-456.

³⁹ C. Barbaranelli, I. Bortone, F. Di Matteo, *La misura della soddisfazione lavorativa: un contributo empirico*, «Giornale Italiano di Psicologia», 37, (2010), pp. 159-180.

⁴⁰ Figura rielaborata a partire dalla *Figure 1: The theoretical model* a pag. 677 e dalla *Figure 2: The model of simple mediation* a pag. 678 di L. Rhoades, R. Eisenberger, *Perceived Organizational Support: a Review of the Literature*, cit..

⁴¹ Per approfondimenti sul modello matematico-statistico: R.M. Baron, D.A. Kenny, *The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations*, «Journal of personality and social psychology», LI, 6 (1986), pp. 1173-1182.

⁴² R. Eisenberger, R. Huntington, S. Hutchison, S. Sowa, *Perceived Organisational Support*, «Journal of Applied Psychology», 1986, 71, pp. 500-507.

⁴³ L. Rhoades, R. Eisenberger, *Perceived Organizational Support: a Review of the Literature*, «Journal of applied psychology», 87 (2002), 4, pp. 698-714.

⁴⁴ C. Scott, B. Stone, S. Dinham, *I Love Teaching but... International Patterns of Teacher Discontent*, «Education Policy Analysis Archives», XXVIII, 9 (2001), pp. 1-7.

⁴⁵ Senza che qui si intenda ripercorrerne analiticamente le tappe, citiamo la L. 59 del 1997 e il D.P.R. 275 del 1999.

⁴⁶ M.A. Angerilli, G. Ricci, *La scuola dell'autonomia*, in M. A. Angerilli, A. Leonori, G. Ricci (a cura di), *Gestione e amministrazione delle istituzioni scolastiche. Processi e percorsi di innovazione nella scuola dell'autonomia*, Aracne, Roma 2010, p. 20.

⁴⁷ *Ibi*, p. 23.

⁴⁸ G. Chiosso, *Autonomia scolastica e miglioramento delle scuole*, in D. Checchi, G. Chiosso (a cura di), *È possibile una scuola diversa? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità scolastica*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 23-24.

⁴⁹ M. Cornacchia, *Teorie di management e organizzazione della scuola*, Unicopli, Milano 2010, pp. 130-131.

- ⁵⁰ C. Callegari, *Pedagogia e scienze dell'educazione nella scuola dell'autonomia*, Cleup, Padova 2008, p. 25.
- ⁵¹ P. Perrenoud, *Per una scuola giusta ed efficace. L'organizzazione dell'insegnamento chiave di ogni pedagogia*, Anicia, Roma 2018.
- ⁵² *Ibi*, pp. 94-95.
- ⁵³ *Ibi*, pp.181-202, *passim*.
- ⁵⁴ *Ibidem*.
- ⁵⁵ A. Monasta, *Dirigenza e formazione: un settore o due?*, in F. Susi (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma 2000, pp. 93-117.
- ⁵⁶ *Ibi*, p. 96.
- ⁵⁷ *Ibi*, p. 99.
- ⁵⁸ D. Simeone, *Rel-azioni. Educare e comunicare a scuola*, in A.M. Mariani, *L'agire scolastico*, ELS La Scuola, Brescia 2017, pp. 261-262.
- ⁵⁹ *Ibi*, p. 255.
- ⁶⁰ E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.
- ⁶¹ R. Pratte, J.L. Rury, *Teachers, Professionalism and Craft*, in «Teachers College Record», XCIII, 1 (1991), pp. 59-72.
- ⁶² A. Tom, *Teaching as a Moral Craft*, Longman, New York 1984.
- ⁶³ S.M. Strom, *The Ethical dimension of Teaching*, in M. Reynolds, *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Pergamon, New York 1989.
- ⁶⁴ J.I. Goodland, R. Soder, K.A. Sirotnik (Eds.), *The Moral Dimension of Teaching*, Jossey Bass, San Francisco 1991.
- ⁶⁵ E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, cit., pp. 209-215, *passim*.
- ⁶⁶ M. Michelini, *Costruire la professionalità docente di carattere disciplinare*, in U. Margiotta (a cura di), *Teacher Education Agenda*, Erickson, Gardolo (TN) 2018, p. 94.
- ⁶⁷ A. Tom, *Teaching as a Moral Craft*, cit., p. 128.
- ⁶⁸ L. Fabbri, S. Bucci, L. Stoppini, *Il progetto formativo. Biografia di un'adozione*, in L. Fabbri (a cura di), *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando, Roma 1999, p. 34.
- ⁶⁹ C. Scurati, *Umanesimo della scuola oggi*, La Scuola, Brescia 1983, pp. 91-93.
- ⁷⁰ M. Fabbri, *A scuola di libertà. Valore dell'impegno deontologico nel tempo di crisi della crisi*, in A.M. Mariani, *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, ELS La Scuola, Brescia 2017, pp. 66-83.
- ⁷¹ *Ibi*, p. 73.
- ⁷² *Ibi*, p. 75.
- ⁷³ *Ibi*, p. 81.
- ⁷⁴ *Ibi*, p. 83.
- ⁷⁵ F.E. Erdas, *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*, Armando, Roma 1991.
- ⁷⁶ Sul tema rimandiamo per esempio a C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 2003², pp. 70-78.
- ⁷⁷ *Ibi*, pp. 141-144, *passim*.
- ⁷⁸ Sul tema del reclutamento degli insegnanti in Italia tra le pubblicazioni recenti si veda F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium, Roma 2019.
- ⁷⁹ R. Sennet, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2019⁵, p. 28.
- ⁸⁰ R. Lambruschini, *Sulla libertà d'insegnamento*, in Id. (a cura di G. Verucci), *Scritti pedagogici di Raffaello Lambruschini*, Unione tipografico-Editrice Torinese, Torino 1974, p. 291. Il testo è tratto da R. Lambruschini, *Sulla libertà d'insegnamento*, «Guida dell'educatore», novembre-dicembre 1841, Vol. VI, pp. 329-341, in seguito riportato in A. Gambaro (a cura di), *Scritti politici e di istruzione pubblica*, La Nuova Italia, Firenze 1939, pp. 482-496.

EMERGENZE EDUCATIVE

Orientamento e dispersione scolastica: la valutazione degli studenti nella transizione tra secondaria di I e di II grado

Orientation and early school leaving: the assessment of students in the transition from secondary school to high school

FRANCO PASSALACQUA, ALESSANDRA RIBIS, LUISA ZECCA

This contribution aims to explore the process of choosing high school for a group of girls and boys participating in an orientation project and potentially at risk of early school leaving. The subject of this work is, in particular, the evaluation of the role of such a project in the construction of the orientation choice by students and, in a broader sense, the problematization of the function of orientation devices within the school system. The questions that have been tried to answer can be summarized in the following two questions: which variables of the orientation device have contributed to support the students' transition process? To what extent is the school system able to prepare an orientation design that allows students to progressively build a successful educational path? The data collected from the interviews and analyzed through a constructivist grounded theory strategy show the relevance of four main aspects of the orientation project in the construction of the choice: a) the relationship with the teachers in the laboratory; b) the laboratory approach; c) the accessibility to learning contents; d) the direct knowledge of secondary school. Since three of these four aspects concern the didactic dimension of the orientation project, these results lead to question the orientation role of the first grade secondary school and to rethink the structure of the didactic device. These results are discussed in continuity with recent ministerial references to guidance and early school leaving and in connection with Community provisions on lifelong learning.

KEYWORDS: GUIDANCE; STUDENT VOICE; EARLY SCHOOL LEAVING; SOCIAL JUSTICE.

1. Introduzione: dispositivi di orientamento e giustizia sociale nella scuola italiana

Il presente contributo si inserisce nella cornice progettuale di "Education for Social Justice", iniziativa di ricerca, formazione e intervento promossa dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Ateneo di Milano-Bicocca,

dedicata a indagare il rapporto tra educazione e giustizia sociale. In particolare, lo scopo del progetto mira a esplorare dal punto di vista dei minori le condizioni educative e didattiche che consentono un pieno esercizio del diritto all'educazione nelle fasi di transizione scolastica.

La ricerca che presentiamo si focalizza sul processo di scelta della scuola secondaria di II grado di un gruppo di ragazze e ragazzi partecipanti a un progetto di orientamento e di contrasto alla dispersione scolastica rivolto a 49 studenti di 11 istituti comprensivi della Provincia di Bergamo. Oggetto del lavoro è la valutazione, dalla prospettiva degli studenti partecipanti (Cook-Sather, 2002), dell'impatto che tale progetto ha avuto nella costruzione della scelta della scuola secondaria di II grado. I risultati dello studio ci consentono di avanzare qualche ipotesi sul ruolo dei dispositivi di orientamento nel favorire transizioni di successo tra scuola secondaria di I e di II grado. Gli interrogativi a cui si è cercato di rispondere sono sintetizzabili come segue: quali variabili del dispositivo di orientamento hanno contribuito a supportare il processo di transizione degli studenti? E dunque, quali dispositivi didattici per l'orientamento sono maggiormente capaci di costruire un percorso formativo di successo indipendentemente dalle condizioni socio-economiche e culturali delle famiglie di provenienza?

Le risposte al primo interrogativo originano dall'analisi delle interviste condotte con gli studenti e intendono approfondire il loro giudizio su alcune specifiche dimensioni del progetto di orientamento; mentre il secondo interroga in modo diretto il mandato costituzionale della scuola, mettendo in luce le fragilità del sistema nel garantire a tutti gli studenti le medesime opportunità. Nelle prossime pagine si metteranno a fuoco alcuni elementi della configurazione istituzionale delle politiche orientative e, successivamente, si proveranno a tracciare le connessioni tra dispersione scolastica, pratiche orientative e processi di transizione tra scuola secondaria di I e di II grado.

2. Dispersione scolastica, orientamento e transizione verso la secondaria di II grado

2.1 Il ruolo dell'orientamento e dell'apprendimento permanente nei riferimenti normativi

Nell'ultimo decennio numerosi sono i riferimenti normativi e i documenti programmatici che il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha predisposto, in forte sintonia con gli obiettivi e le strategie comunitarie (Europa 2020), con il proposito di indirizzare il sistema scolastico a riconoscere la funzione strategica dell'orientamento nel promuovere l'accesso permanente all'apprendimento. Il forte nesso tra orientamento, apprendimento permanente e contrasto alla dispersione scolastica è il

principio costitutivo di questo nuovo indirizzo strategico, che riflette il dettato europeo in materia di *lifelong learning* e *lifelong guidance*. A partire da due risoluzioni del Consiglio d'Europa (2004, 2008) e, ancor prima, dai noti *Memorandum on lifelong learning* (2000) e *Making the European area of lifelong learning a reality* (2001)¹, tre aspetti emergono come complementari: a) la dimensione continuativa delle pratiche di orientamento; b) il ruolo di contrasto all'insuccesso formativo²; la promozione di apprendimenti in termini di competenze per l'orientamento. In sintesi, la costruzione di un sapere competente, ovvero utilizzabile con «responsabilità e autonomia» in contesti mutevoli, diventa la condizione che il sistema formativo – e i progetti orientativi come quello oggetto di valutazione nel presente lavoro – è chiamato a garantire ai cittadini, al fine di «poter innestare con successo gli ulteriori processi di transizione, di consulenza, di professionalizzazione, di cambiamento, di successivi apprendimenti» (MIUR, 2014).

Per meglio comprendere la prospettiva istituzionale di definizione dell'apprendimento permanente in termini di capacità orientative, è importante richiamare la genesi dell'approccio comunitario che ha reso il *lifelong learning* un concetto-faro delle politiche educative e di istruzione. Le politiche ministeriali nazionali di orientamento scolastico sono state avviate con l'istituzione nel luglio del 2008 del gruppo tecnico-scientifico per l'orientamento, che porterà a termine le *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* (MIUR, 2009). Sin dalla seconda metà degli anni '90 compaiono i primi riferimenti al ruolo strategico dell'apprendimento permanente (*White Paper Growth, Competitiveness and Employment*: CEC, 1994; *White Paper Teaching and Learning: Towards the Learning Society*: CEC, 1995). Tali documenti rielaborano, in direzione di una sempre più stretta dipendenza con le esigenze economiche e occupazionali, il precedente approccio al *lifelong learning* degli orientamenti istituzionali internazionali degli anni '70, di stampo universalistico e legato alla valorizzazione dell'apprendimento informale e non formale (Walter and Stauber, 1998)³. Dopo decenni in cui l'«idea di apprendimento permanente vincolato a ideali umanistici è pressoché sparita dalle agende politiche» (Dehmel, 2006), nel nuovo quadro europeo, fortemente vincolato all'istituzione del mercato unico (1993) – e nelle mutate condizioni socio-economiche, caratterizzate dall'avvento delle tecnologie dell'informazione e dagli effetti del processo di globalizzazione –, il concetto di apprendimento permanente assume un'inedita centralità nel dibattito non solo educativo, ma soprattutto economico. In questo mutato contesto, diversi studiosi sottolineano come l'apprendimento permanente sia divenuto un «concetto elastico» (Knapper and Cropley, 1985) o «in qualche modo [...] insensato» (Hodgson, 2000), poiché utilizzato per finalità di indirizzo politico-economico lontane dal significato

originario e, conseguentemente, per orientare i processi di riforma del sistema formativo in funzione della flessibilità e della mutevolezza del mercato del lavoro.

È tuttavia solo nella seconda metà degli anni 2000, con l'indirizzo fornito dal Consiglio d'Europa nella *Resolution on Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies* (2008), che vengono introdotte politiche comunitarie sulle strategie di orientamento permanente, esposte nel documento *European Lifelong Guidance Policy Network 2007-15*. Sono state numerose le voci critiche che hanno sottolineato la limitata efficacia della spinta politica verso l'adozione di strategie comuni (Zarifis, Gravani, 2014); tali azioni, comunque, hanno senza dubbio avuto il merito, da un lato, di attivare un dibattito intorno al rapporto tra strategie di orientamento e mercato del lavoro (Sultana, 2008, 2011) e, dall'altro, di contribuire a supportare la ricerca, come nel caso degli studi valutativi raccolti in *The Evidence Base on Lifelong Guidance. A Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice* (Hooley, 2014).

In ambito nazionale le linee guida europee sono state declinate nella duplice direzione della transizione tra ordini scolastici e formativi (scuola secondaria di I grado / scuola secondaria di II grado / sistema dell'alta formazione e della formazione universitaria) e del passaggio verso il sistema lavorativo (o all'interno del sistema stesso). Due sono i riferimenti normativi principali di tale direzione nazionale: il *Piano nazionale per l'orientamento* (Ferraro, 2011) e la successiva elaborazione delle già citate *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (MIUR, 2014). I «presupposti culturali e metodologici» del piano di orientamento sono declinati in sei principi, tre dei quali cruciali per comprendere la progettazione dell'intervento oggetto della presente valutazione («coinvolgimento attivo delle famiglie sin dalla progettazione degli interventi; didattica orientativa e metodologia laboratoriale; rete tra tutti i soggetti competenti e responsabili a ogni livello»; Ferraro, 2011, p. 13). Rispetto alle linee guida ministeriali occorre invece sottolineare, accanto al vincolo tra orientamento e «cambiamento del lavoro e dell'economia» che testimonia la sintonia con l'approccio comunitario, la centralità attribuita alle figure di sistema nel supportare la progettazione e il coordinamento delle attività di orientamento. Il riconoscimento di tali figure, definite docenti «tutor dell'orientamento» e introdotte nell'ambito della riforma dell'autonomia scolastica del 1997 (legge delega 59/97, definita "legge Bassanini"), muove dalla necessità di promuovere azioni di orientamento territoriali che consentano la collaborazione tra scuole secondarie di I e di II grado e che favoriscano percorsi orientativi individualizzati per gli studenti, anche fuori dal contesto scolastico di partenza. Nell'analisi e discussioni dei dati della presente ricerca il ruolo – e la possibile efficacia – di tali figure sarà ulteriormente approfondito.

2.2 Orientamento e processi di transizione: variabili extra-scolastiche e carattere ereditario dei percorsi formativi

Negli ultimi anni il tema dell'orientamento scolastico ha assunto una rinnovata centralità nel dibattito nazionale, anche in virtù della recente e controversa introduzione del modello di certificazione delle competenze (DM 742/2017) e della successiva pubblicazione delle linee guida, che hanno (quantomeno formalmente) rafforzato la funzione orientativa di tale strumento (MIUR, 2018) e ne hanno consentito un inquadramento nella più ampia cornice delle politiche di apprendimento permanente (MIUR, 2014). Parallelamente, numerosi contributi di area pedagogica si sono soffermati a esplorare la relazione tra pratiche orientative e processo di insegnamento-apprendimento, esemplificata dalle categorie «didattica orientativa», «didattica orientante», «orientamento formativo» (Marostica, 2008, 2011; Cornaviera, 2005), e, in senso più ampio, a indagare il nesso tra orientamento e processi formativi (Girotti, 2006). In ambito nazionale un notevole impulso all'indagine sulle pratiche orientative è stato fornito da linee di ricerca di carattere qualitativo, ora di matrice narrativa (Batini, Zaccaria, 2000; Batini, Del Sarto, 2005), ora elaborate da una prospettiva sistemica (Formenti, 2009). Tuttavia, ancora poco numerosi sono i contributi di ambito pedagogico che focalizzano lo sguardo sulle variabili in gioco all'interno del contesto scolastico, nel processo di costruzione della scelta orientativa da parte degli studenti, e ancor più limitati sono gli studi rivolti alla considerazione del ruolo del consiglio orientativo nel supportare la transizione scolastica. Da questo punto di vista si può affermare che il dibattito accademico sulla funzione orientativa della scuola italiana e, più precisamente, della scuola secondaria di I grado si sia dedicato prevalentemente all'elaborazione di linee guida e indicazioni metodologiche da offrire a supporto del sistema scolastico. Rari sono i contributi che focalizzano l'attenzione sull'analisi delle pratiche didattiche di tipo orientativo e sulla valutazione di progetti o azioni di orientamento (Batini, Surian, 2008) che muovano programmaticamente dalla voce dei soggetti interessati (Bartolucci, Batini, 2012). Al contrario, sono gli studi di sociologia dell'educazione e di economia pubblica che, almeno in ambito italiano, si sono dedicati a indagare gli effetti delle politiche di orientamento e le variabili che agiscono nei processi di transizione tra scuola secondaria di I e di II grado.

I risultati di alcune recenti ricerche (Mocetti, 2007; Checchi, 2010), volte a considerare l'impatto delle variabili che influenzano le scelte della scuola secondaria di II grado, convergono nell'evidenziare il notevole peso giocato dalla situazione economica e culturale della famiglia di origine. Mocetti (2007), basando lo studio su dati ISTAT relativi

alla *Rilevazione continua sulle forze lavoro*, esamina le scelte scolastiche di giovani tra i 15 e i 19 anni mediante un modello di analisi strutturato in 5 gruppi di variabili di carattere socio-economico, che tuttavia non considerano – è opportuno rilevarlo in questa sede – gli apprendimenti degli studenti (né in termini di voti né rispetto agli esiti delle prove INVALSI). I risultati mostrano che «un più alto livello di scolarità dei genitori è associato ad una maggiore probabilità di scegliere i licei e una minore probabilità di scegliere gli istituti professionali e gli istituti tecnici» (2007, p. 14). Analogamente, il contributo di Checchi (2010), realizzato a partire dai dati dell'indagine ISFOL-PLUS condotta nel 2005 e nel 2006, mostra che, limitatamente alla scelta dei licei, sono tre i fattori predominanti nell'indirizzare la scelta orientativa: l'appartenere al genere femminile, le capacità scolastiche, il grado di istruzione dei genitori; tuttavia, quest'ultimo fattore ha un peso maggiore rispetto alle capacità scolastiche. A livello regionale significativa è l'indagine, condotta sempre da Checchi (2008) su un campione di 2020 studenti di terza secondaria di I, che focalizza l'attenzione sul rapporto tra fattori individuali – anzitutto i risultati scolastici – e quelli dipendenti dall'ambiente familiare. I risultati rilevano che nella formulazione di un consiglio orientativo legato a licei o istituti tecnici hanno un ruolo decisivo gli apprendimenti degli studenti, soprattutto in Italiano. Tuttavia, anche il titolo di studio dei genitori ha un'influenza notevole nel giudizio orientativo degli insegnanti, al punto che l'autore afferma che «gli insegnanti nel formulare i loro consigli non si limitano ad una valutazione delle risultanze scolastiche oggettive dei ragazzi (come risulterebbe dai voti e dai test attitudinali), ma tengono anche conto della famiglia di provenienza» (Checchi, 2008, p. 3), sottolineando che il «destino scolastico futuro degli alunni viene progressivamente segnato dalle origini sociali» (p. 5). Con un medesimo sguardo rivolto al processo di costruzione della scelta orientativa, ma muovendo da un approccio etnografico focalizzato sull'analisi di pratiche di orientamento scolastico e su interviste a genitori e studenti di due classi di una scuola secondaria di II grado di Milano, Romito (2014) evidenzia un duplice fenomeno dipendente da fattori socio-culturali e economici. In primo luogo, i casi di aspirazioni iniziali di studenti e famiglie verso i licei, riviste in seguito ai consigli di docenti e di orientatori in direzione di istituti professionali o della formazione professionale, riguardano famiglie con background migratorio o con condizioni socio-economiche basse. In secondo luogo, a parità di risultati scolastici, insegnanti e orientatori sono portati a fornire consigli orientativi, soprattutto a studenti provenienti da famiglie con background migratorio o condizioni socio-economiche basse, basati su motivazioni che associano la scelta di percorsi tecnici o professionali a una maggiore probabilità di inserimento in tempi rapidi nel mercato del lavoro. In sintesi, gli esiti di questi contributi confermano i risultati di altre recenti ricerche nazionali (Azzolini,

Barone, 2013) e internazionali (Beach and Sernhede, 2011) rispetto alla tendenza di alcune categorie sociali (ceti popolari, famiglie di origine straniera) nel preferire – a parità di risultati scolastici – percorsi secondari di II grado di tipo tecnico o professionale; i ceti medio o alti, soprattutto se di origine italiana, sembrano invece preferire, anche in presenza di rendimenti scolastici bassi, l'istruzione liceale. L'attenzione ai dispositivi di orientamento e alla cosiddetta «didattica orientativa» assume forte rilevanza in questo quadro che rende evidente la logica ereditaria dei percorsi formativi.

2.3. La dispersione scolastica: studenti a rischio e orientamenti pedagogico-didattici

L'analisi dei dati ISTAT-OCSE del 2016, con un aggiornamento MIUR (2018b), fornisce una lettura del fenomeno della dispersione scolastica che ne evidenzia in maniera marcata, limitatamente al caso italiano, il carattere «ereditario» (MIUR, 2018b). Secondo il Rapporto dell'OCSE *Education at Glance* (OECD, 2016), l'Italia presenta uno dei tassi più bassi in Europa relativamente alla mobilità educativa: solo l'8% dei giovani tra i 25 e i 34 anni con genitori privi di un diploma secondario superiore riesce a concludere il percorso universitario e a raggiungere la laurea (la media OCSE è del 22%). Tale percentuale aumenta notevolmente, fino a raggiungere il 32%, se si considerano i giovani con genitori che hanno ottenuto un diploma di secondaria di secondo grado e arriva addirittura al 65% tra i giovani con genitori in possesso di una laurea. Il MIUR (2018) parla di «dati allarmanti» e di «lotteria della natura» nel commentare l'impatto dell'origine socio-economica e culturale della famiglia – e non già il ruolo giocato dalla scuola nell'influenzare il successo formativo dei giovani in Italia.

Il confronto con i dati europei relativi al fenomeno della dispersione scolastica, definito tramite la categoria ELET⁴, è non meno rassicurante: il dato medio italiano 2018 di *early school leavers* è del 14,5%; nel 2017 era del 14% e nel 2016 del 13,8%, ma era del 20,8% nel 2006. Occorre sottolineare che non solo si è interrotto il trend decrescente nell'ultima rilevazione, con particolare intensità nelle regioni economicamente più avanzate come Lombardia e Veneto, ma anche che l'obiettivo di Europa 2020 di scendere sotto la soglia del 10% (Eurostat, 2018) rimane ancora lontano. In questo contesto un aspetto decisivo riguarda la variabilità geografica dei dati e la significativa discrepanza tra le condizioni regionali. I dati MIUR (2017) mettono a confronto l'indagine comunitaria con i dati ISTAT riguardanti la rilevazione sulle forze di lavoro e mostrano che Puglia, Sardegna e Campania presentano un tasso dell'indicatore ESL ben superiore al 15%, quasi 24% nel caso della Sicilia; di contro, i valori di Umbria e Veneto sono intorno

al 8%, mentre quelli di Friuli, Piemonte e Molise vicino al target europeo del 10%; quello lombardo si attesta al 12%. Il documento *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa* (MIUR, 2018) individua alcune caratteristiche di ragazze e ragazzi che interrompono la frequenza scolastica già durante il primo ciclo di istruzione obbligatoria (entro la secondaria di I grado), che sono riassumibili come segue: a) residenza nelle regioni del Mezzogiorno, soprattutto in Sicilia e in Campania; b) prevalenza del genere maschile; c) origine straniera (3,3% contro lo 0,6% degli alunni di cittadinanza italiana), in particolare gli studenti nati all'estero. Il documento MIUR delinea inoltre un insieme di raccomandazioni «per dare forza alla lotta al fallimento formativo e all'esclusione precoce» (2018, p. 44), presentando indicazioni metodologiche specifiche. In particolare, viene dato rilievo alla «promozione della didattica laboratoriale soprattutto nella fase di transizione tra secondaria di I e II grado»; al potenziamento di forme di tutoring e mentoring degli studenti; alla realizzazione di un «sistema di patti educativi che coinvolga ogni famiglia» (2018, p. 52). Significativi sono i richiami alla qualità dello «snodo tra scuola media e biennio del successivo obbligo, in modo fortemente orientativo e con occasioni per il recupero dei ragazzi low performers» (2018, p. 54), e all'urgenza di individualizzare la proposta didattica e formativa anche mediante il superamento della «totale corrispondenza classe-aula [...] a favore di una maggiore e migliore articolazione organizzativa del tempo-scuola basato sulle aule tematiche centrate sul laboratorio e sull'apprendimento contestualizzato» (2018, p. 54).

3. Contesto e dispositivo formativo del progetto

Il progetto di orientamento rientra all'interno di iniziative finanziate a livello regionale nel corso dell'anno scolastico 2017/2018, per contrastare e prevenire il fenomeno della dispersione scolastica mediante la realizzazione di azioni di rete e collaborazione fra istituti comprensivi e istituti secondari di II grado, in linea con le indicazioni ministeriali osservate in precedenza in materia di orientamento (Ferraro, 2011) e di strategie di contrasto alla dispersione scolastica (MIUR, 2018b). Tale progetto è stato realizzato mediante un partenariato che ha coinvolto 1 soggetto capofila (un istituto scolastico secondario di II grado), 11 istituti comprensivi, 4 Comuni dell'area interessata dal progetto e 1 ente accreditato per la valutazione e il monitoraggio. Il soggetto capofila (IISS Fantoni) ha svolto il ruolo di progettazione, coordinamento e realizzazione dei laboratori di orientamento, mentre gli istituti comprensivi hanno individuato gli studenti «a rischio abbandono» da coinvolgere, per accompagnarli lungo il percorso formativo. I 49 studenti di classe terza partecipanti al progetto sono stati selezionati dai collegi

docenti degli istituti scolastici coinvolti in base ai seguenti criteri: propensione alla dispersione scolastica; forte rischio di insuccesso scolastico; interesse per il mondo dei social media e dell'arte; consenso della famiglia alla partecipazione a esperienze esterne la scuola. Gli studenti sono stati distribuiti in 5 laboratori condotti da docenti con competenze specifiche, 3 dedicati al linguaggio della fotografia e 2 al fumetto, scelti in base alle preferenze personali. La scelta dell'oggetto di lavoro è ricaduta su laboratori di ambito artistico in quanto tale ambito qualifica la specificità della Scuola d'Arte applicata Fantoni. I laboratori sono stati realizzati negli spazi dell'istituto capofila, per un totale di 40 ore organizzate in 20 incontri, nel corso dell'anno scolastico 2017/2018, da novembre ad aprile. La metodologia didattica che ha contraddistinto il dispositivo formativo è riferibile alla didattica laboratoriale, tanto per l'attenzione rivolta alle attività a coppie e a gruppi, dedicate alla realizzazione di prodotti multimediali o grafici, quanto per l'importanza attribuita agli aspetti autovalutativi (Zecca, 2016). Le due tipologie di laboratorio sono state suddivise in due moduli (ciascuno da 20 ore), con l'obiettivo di affrontare temi e contenuti diversificati (moduli del laboratorio di fotografia: "Autoritratto, fotografia e selfie"; "Riprendiamoci - multimedia e video"; moduli del laboratorio di fumetto: "Il fumetto"; "Puppet"). Al termine dei laboratori è stata allestita una mostra con i prodotti degli studenti e sono stati organizzati dei momenti di presentazione rivolti alle famiglie e ai docenti degli istituti scolastici di I grado. I laboratori hanno avuto come scopo generale la promozione di competenze, anche di ordine relazionale, per affrontare la fase di transizione verso la scuola secondaria di II grado. Gli obiettivi specifici fanno riferimento alle conoscenze e alle competenze tecniche legate alla specificità disciplinare dei laboratori: «trasferire competenze tecnico-artistiche legate al mondo della fotografia, del video, del disegno e della modellizzazione, legandole alle materie curriculari della scuola secondaria di I grado; elaborare uno spirito critico che induca a comprendere che quanto realizzato e pubblicato sui social media è una rappresentazione personale e conseguentemente è espressione di se stessi; offrire gli strumenti per trovare una nuova motivazione verso lo studio, valorizzando e sperando le *soft skills* e le potenzialità normalmente trascurate; esperire manualità e creatività» (Presentazione progetto, 2017).

3.1 Quadro metodologico: analisi della scelta orientativa secondo un approccio *Student Voice*

In continuità con il proposito di indagare il ruolo che il progetto di orientamento ha avuto nel processo di scelta della scuola secondaria di II grado, è stato messo a punto un dispositivo di valutazione partecipata (Bezzi, 2010) che ha previsto il coinvolgimento diretto degli studenti. La ragione di questa scelta risiede nella volontà di approfondire il

significato attribuito dagli studenti all'esperienza di orientamento, di cogliere "dall'interno" gli eventuali legami con il processo di scelta della scuola secondaria di II grado e, ancor prima, di valorizzare il loro punto di vista nella valutazione del progetto (Cook-Sather, 2002). Tale approccio metodologico è riconducibile alla prospettiva denominata «di quarta generazione» (Lincoln and Guba, 1989; Bondioli e Savio, 2014), che intende l'azione valutativa come un processo orientato a favorire un confronto tra i soggetti implicati. Questo studio si pone inoltre in continuità con i principi e le metodologie dell'approccio detto «*Student Voice*» (Grion e Gemma, 2015; Robinson and Taylor, 2007), che attribuisce agli studenti un ruolo di forte responsabilità nella partecipazione ai processi valutativi e decisionali della *governance* di interventi educativi e scolastici. In coerenza con l'obiettivo di favorire nei soggetti coinvolti una riflessione sull'impatto formativo del progetto, si è scelto di utilizzare strumenti qualitativi di raccolta dati (interviste semi-strutturate) e di analisi (analisi tematica delle trascrizioni). La ricerca è stata strutturata in quattro fasi principali: a) analisi del contesto attraverso colloqui con i referenti e analisi documentale; b) interviste semi-strutturate con gli studenti; c) analisi dei dati.

I 19 studenti selezionati per le interviste (su un totale di 49 studenti partecipanti al progetto) sono stati scelti seguendo il criterio del *purposeful sampling* (Merriam *et al.*, 2002). Tali studenti, in particolare, sono stati selezionati nella prima fase della ricerca (analisi del contesto e interviste con i referenti del progetto), poiché presentavano caratteristiche compatibili con i profili a rischio dispersione (bassa motivazione; performance scolastiche mediocri; genitori con cittadinanza non italiana; genitori con titolo di studio inferiore alla laurea). Dei 19 studenti intervistati, 11 maschi e 8 femmine, 4 hanno scelto di iscriversi alla scuola che ha accolto e realizzato i laboratori. Gli altri 15 si sono iscritti a differenti istituti (8 a istituti professionali; 5 a licei linguistici o artistici; 3 a istituti di Istruzione e Formazione Professionale).

Le interviste semi-strutturate agli studenti sono state realizzate a circa sei mesi dal termine del progetto (ottobre/novembre 2018). La scelta di tale distanza temporale ha risposto al proposito di consentire agli intervistati una valutazione del progetto orientativo meno compromessa da fattori contingenti. Inoltre, tale scarto si è ritenuto potesse consentire agli intervistati di operare una ricostruzione del processo di scelta della scuola secondaria di II grado basata su una conoscenza approfondita del nuovo contesto scolastico e su una più consapevole lettura della transizione compiuta.

Le interviste hanno avuto una durata media di 45 minuti. La registrazione audio delle interviste è stata integralmente riportata in forma scritta tramite il modello di trascrizione jeffersoniano (Jefferson, 1979). L'analisi dei dati discorsivi è stata condotta, mediante tre operazioni di codifica, secondo un approccio *bottom up* che segue la

metodologia della *grounded theory* costruttivista (Charmaz, 2006). La prima codifica delle 19 interviste ha permesso di individuare 7 categorie e 18 sotto-categorie; al termine della terza codifica le categorie sono divenute definitivamente 4, con 10 sotto-categorie: a) conoscenza diretta del contesto scolastico (sotto-categorie: conoscenza dell'ambiente scolastico; differenza *open-day*/laboratorio orientamento); b) relazione con i docenti (sotto-categorie: conoscenza diretta dei docenti; capacità relazionale dei docenti); c) approccio didattico laboratoriale (sotto-categorie: lavoro di gruppo; tutoring tra pari; centralità dell'esperienza pratica; feedback dei docenti); d) relazione con i contenuti disciplinari (sotto-categorie: accessibilità della conoscenza disciplinare; riflessione sul rapporto con la conoscenza disciplinare).

4. Risultati

La presentazione dei risultati fornisce un approfondimento qualitativo dei principali aspetti emersi mediante l'analisi dei dati delle interviste e consente di osservare, dalla voce degli studenti, la qualità dell'impatto del laboratorio di orientamento nel processo di scelta della scuola secondaria di II grado. La categoria che presenta il maggior numero di occorrenze nelle verbalizzazioni degli studenti è quella denominata "relazione con i docenti" (che compare in 17 delle 19 interviste in connessione con la scelta orientativa); la seconda categoria numericamente rilevante è "approccio didattico di tipo laboratoriale" (presente in 13 interviste); la terza "conoscenza diretta del contesto" (presente in 12 interviste); la quarta "relazione con i contenuti disciplinari" (presente in 11 interviste).

4.1 Relazione con i docenti

Il ruolo dei docenti dei laboratori è considerato dagli studenti di primaria importanza rispetto alla funzione orientativa di tale esperienza. Le motivazioni più rilevanti portate dagli studenti per spiegare il modo in cui il laboratorio ha facilitato il ragionamento sulla scelta della scuola secondaria di II grado riguardano, infatti, la possibilità di conoscere in maniera diretta lo stile didattico dei professori della scuola. Uno studente, che successivamente ha scelto di iscriversi a un istituto tecnico, descrive tale aspetto come un criterio di scelta della scuola superiore: «perché, se io voglio proprio fare quella scuola lì, mi piacerebbe un po' vedere i professori come spiegano e cosa fanno a lezione». Un secondo studente, iscrittosi poi a un istituto professionale, evidenzia in maniera analoga il ruolo giocato dall'opportunità di conoscere in forma diretta i docenti:

Intervistatore: Fra tutte le attività che hai appena raccontato, quale ti è servita di più per la scelta della scuola?

Studente 2: Magari conoscere anche i professori; cioè, per vedere un po'.

Intervistatore: Come mai?

Studente 2: Perché, più che altro se voglio fare quella scuola, è giusto conoscere come sono fatti i professori.

Dei docenti è apprezzata soprattutto la capacità di entrare in relazione con gli studenti, sia quando tale rapporto è vissuto in prima persona e consente un confronto anche sulla scelta scolastica:

Studente 3: Beh, sì, perché magari il professore di quando abbiamo fatto il percorso al Fantoni era un po' più, magari anche essendo un po' più giovane riusciva a capire meglio la mentalità di noi giovani. I prof quelli delle medie invece son un po' più concentrati sul lavoro da fare e non magari anche a, non so, a espandere la cosa sulla scelta.

sia quando la relazione è osservata esternamente, come riporta uno studente, iscrittosi poi alla scuola Fantoni, che descrive l'impressione ricevuta dall'osservare il rapporto tra studenti e docenti di questo istituto:

Intervistatore: Su cosa ti saresti basata per l'iscrizione a questa scuola?

Studente 4: Sul fatto... i professori erano molto uniti con gli studenti, avevano rapporti abbastanza vicini; infatti si raccontavano anche cose personali come magari, non so, cioè ti stanno molto vicino insomma, e questo me l'ha confermato perché comunque ti chiedevamo come mi sentivo, come stai, durante il laboratorio... e anche tutti gli altri professori comunque si sono relazionati bene con noi studenti, anche con chi magari aveva più timidezza si sono aperti molto.

Gli studenti partecipanti al laboratorio hanno attribuito un notevole valore orientativo alla possibilità fornita dal laboratorio di conoscere in forma diretta i docenti di una scuola superiore. È opportuno sottolineare che tale aspetto è stato rilevato anche da parte di quegli studenti che si sono iscritti a una scuola differente dall'istituto Fantoni, sede dei laboratori. Il valore orientativo della conoscenza dei docenti, infatti, è fatto dipendere sia dalla possibilità di osservare in prima persona lo stile d'insegnamento dei docenti, sia dalla capacità riconosciuta ai docenti dell'istituto Fantoni di entrare in relazione con gli studenti; questo secondo elemento è stato evidenziato soprattutto dagli studenti che hanno poi effettuato l'iscrizione proprio all'istituto Fantoni.

4.2 Approccio didattico di tipo laboratoriale

Quattro elementi dell'approccio laboratoriale vengono valutati come influenti sulla scelta della scuola superiore: il lavoro di gruppo; il tutoring tra pari; la centralità dell'esperienza pratica; i feedback dei docenti. Relativamente al lavoro di gruppo una studentessa rileva un legame di vicinanza di tale metodologia con il mondo del lavoro e

afferma che la considerazione di tale aspetto ha contribuito nella scelta della scuola secondaria di II grado:

Studente 5: A me ha colpito tanto il lavoro di squadra durante il laboratorio.

Intervistatore: Come mai il lavoro di squadra?

Studente 5: Perché, cioè, nel senso è molto importante il lavoro di squadra secondo me, sia in ambito scolastico che anche in ambito lavorativo, perché alla fine, cioè, quasi in ogni lavoro bisognerà sempre lavorare in gruppo quindi anche su questo fatto qua di collaborare con altre persone, mi è piaciuto e mi è servito per pensare alla scuola che volevo.

Anche il tutoring tra pari, metodologia strettamente connessa al lavoro di gruppo, è considerato come elemento di rilievo nel processo di scelta. Una studentessa, che non si è successivamente iscritta alla Scuola d'Arte Applicata Fantoni ma a un istituto professionale, afferma che l'esperienza laboratoriale le ha consentito di apprezzare il valore del supporto dei pari nella realizzazione delle attività, al punto da considerarlo come criterio di scelta della scuola superiore.

Studentessa 6: Dopo che ho visto la Fantoni, volevo una scuola dove ci si aiutava.

Intervistatore: In che senso, puoi farmi un esempio?

Studentessa 6: Per esempio, io mi ero trovata in difficoltà, ehm col fatto di utilizzare gli obiettivi, e una ragazza, che lei era un po' più sulla parte tecnica della fotografia, che mi è riuscita magari a spiegare meglio non so, come dovevo mettere a fuoco una cosa, come cambiare l'obiettivo non so e così la fotografia che abbiamo fatto all'inizio che andava bene con i suoi pareri con i suoi consigli, son riuscita a migliorarla.

La valorizzazione di una modalità conoscitiva basata sulle «cose pratiche», contrapposta a quella dello «studio», predominante, secondo gli studenti, nella scuola secondaria di I grado, ha consentito agli studenti di rileggere le proprie rappresentazioni sulla didattica delle scuole superiori. Uno studente, che ha successivamente scelto un istituto professionale, mette in luce nelle sue parole questo cambiamento di prospettiva e sottolinea l'impatto che ha avuto la comprensione di questa discontinuità didattica tra «medie» e «superiori» nel ripensare alla scelta della scuola secondaria di II grado. Prima del laboratorio riteneva che, analogamente alla sua esperienza alla scuola secondaria di I grado, anche alle scuole superiori la modalità di apprendimento più comune fosse quella dello «studio teorico» e non tanto l'approccio didattico laboratoriale.

Studente 7: Non mi piace molto studiare, però se una cosa mi piace la studio e poi chiaramente la porto avanti, deve essere una cosa che ti piace.

Intervistatore: Al Fantoni, nei laboratori, come era?

Studente 7: Si facevano tante cose pratiche, non pensavo facessimo così tanti laboratori, pensavo studiassimo un po' di più, pensavo che ci fossero cose di teoria più che altro alle superiori. Ho capito allora che le superiori, come la mia adesso, non sono tutte di studio come le medie.

Un ultimo aspetto legato alla metodologia didattica di tipo laboratoriale evidenziato dagli studenti in relazione ai criteri della scelta delle scuole superiori riguarda il ruolo del feedback durante il processo di apprendimento. Questo elemento qualificante l'esperienza del laboratorio è assunto dagli studenti come aspetto caratterizzante, in generale, l'esperienza di apprendimento alle scuole superiori, come si legge di seguito nelle parole di uno studente che si è iscritto a un istituto professionale.

Studente 8: Perché nel fumetto io e i miei compagni siccome abbiamo deciso di fare un lavoro di gruppo, abbiamo impostato il fumetto, e quando lo impostavamo tutti avevamo un'idea diversa e quando volevamo applicarle la professoressa ci aiutava, qualche volta ci aiutava nel come gestire le nostre idee, come renderle nel fumetto.

Intervistatore: Come mai ti ha colpito questo?

Studente 8: Perché ho capito che alle superiori, cioè nelle scuole come il Fantoni, non è che si sta seduti tutto il tempo e i professori ti aiutano mentre fai le cose.

4.3 Conoscenza diretta del contesto scolastico

L'opportunità offerta dal laboratorio di conoscere «da vicino» un istituto superiore è stata molto apprezzata dagli studenti e ha facilitato il ragionamento sulla scelta della scuola secondaria di II grado. La conoscenza diretta degli ambienti scolastici è stata sottolineata sia perché ha consentito agli studenti di comprendere l'uso didattico degli spazi, sia perché ha fornito la possibilità, in opposizione a ciò che avviene solitamente negli *open-day*, di vedere dall'interno alcuni momenti quotidiani della vita scolastica. Nel primo caso, uno studente, iscrittosi poi a un istituto tecnico, mette in rilievo la possibilità offerta dal laboratorio di muoversi all'interno del contesto scolastico e di cogliere l'organizzazione didattica delle aule:

Studente 2: Mentre l'altro aspetto è stato... mi è stato utile per la scelta, anche se poi mi sono iscritta in un'altra scuola, è che ho proprio visto fisicamente com'è la scuola [...], perché io mentre andavo a prendere i computer vedevo anche alcune lezioni, vedevo come lavoravo, vedevo anche l'utilizzo di ogni aula, c'era un'aula coi cavalletti, un'aula con i computer... si mi è stato utile perché adesso so come è fatta la scuola, cosa fanno.

Anche il confronto con gli *open-day* riguarda la differente modalità di conoscenza degli spazi; a questo proposito uno studente sottolinea il valore orientativo di vedere «da vicino praticamente» le lezioni e altri momenti cruciali della vita scolastica.

Intervistatore: Secondo te il laboratorio che hai frequentato ti è stato utile un po' per capire la scelta?

Studente 9: Sì, possiamo dire, ho visto che, cioè, la scuola, al Quarenghi, all'*open day*, non l'ho visto molto bene, però la Fantoni cioè, guardavo all'interno com'è fatta. Le lezioni... ci facevano vedere anche come hanno fatto, quindi è stato cioè, molto più bello la Fantoni, ma anche quando sono andato a vedere il Quarenghi. È stata, cioè, è stata sempre la stessa cosa però, boh, come posso dire, cioè facevano un po' le stesse cose, ma le ho viste da vicino praticamente.

4.4 Relazione con i contenuti disciplinari

L'ultima categoria di analisi si riferisce al ruolo che i contenuti disciplinari dei due laboratori (fotografia e fumetto) hanno avuto nel facilitare il processo di scelta. L'aspetto sottolineato con maggior forza dagli studenti riguarda il cambiamento di aspettativa, promosso dal laboratorio, relativamente alle difficoltà nella comprensione dei contenuti. A questo proposito una studentessa, che successivamente si è iscritta a un liceo, evidenzia la capacità del docente del laboratorio di trovare differenti strategie didattiche per adeguarsi alla sua modalità di apprendimento e a quella dei suoi compagni. Tale elemento è messo in relazione dalla studentessa a una più generale modalità didattica che caratterizzerebbe le «scuole superiori» e che garantirebbe l'apprendimento anche in presenza di difficoltà:

Studente 16: Il professore era bravo, cioè spiegava bene, capiva quando, per esempio, se ti stancavi allora cercava, magari, di fare con una cosa complicata cercava magari di fare un esempio base, facile da capire oppure quando c'era un momento molto stancante ci lasciava qualche momento per riposare o scambiarsi gli appunti che si erano presi. Alle superiori puoi anche imparare, se non capisci subito e questo mi ha tranquillizzata sulla mia scelta.

Nella verbalizzazione appena riportata emergono la preoccupazione della studentessa di non sentirsi adeguata al livello di apprendimento della scuola superiore e il ruolo giocato dal laboratorio nel rimodulare tale convinzione e nel portarla a ristrutturare la rappresentazione della scuola superiore stessa. Un secondo studente pone l'attenzione sul medesimo aspetto, rimarcando nuovamente la capacità del docente di individualizzare le scelte didattiche per facilitare l'apprendimento.

Intervistatore: Quale aspetto del laboratorio, ripensandoci adesso, ti ha fatto capire qualcosa delle scuole superiori?

Studente 7: Sicuramente il fatto che il professore era, diciamo era gentile, sapeva spiegare; tipo, se non capivi una cosa te la spiegava mille volte fino a quando la capivi, ci faceva vedere anche dei video così, per spiegare bene.

Un secondo aspetto relativo alla relazione con i contenuti disciplinari che ritorna in numerose interviste riguarda il ruolo giocato dall'attivazione di una riflessione sul proprio rapporto con la conoscenza disciplinare. Uno studente, iscrittosi poi a un istituto professionale, sottolinea l'importanza di aver potuto esplorare in profondità, nel corso del laboratorio, i contenuti proposti e, grazie a tale approfondimento, di aver meglio compreso il proprio interesse nei confronti di tale ambito disciplinare, anche se non è stato poi scelto per l'iscrizione alla scuola secondaria di II grado.

Studente 17: Ho capito che mi piaceva un po', anche se non così tanto da andare perché ho visto fino in fondo cosa fanno, cioè, come ci hanno fatto vedere le loro materie, cosa facevano, perché avevano portato, per esempio il prof aveva portato delle cose e aveva fatto, cioè ci aveva fatto vedere come faceva a fare magari qualche esperimento [...] ti faceva vedere tutto, proprio tutto; cioè, come sei noi fossimo dei docenti.

Un altro studente, anch'egli iscritto a un istituto superiore diverso dal Fantoni, mette in esplicito raccordo l'apprendimento disciplinare consentito dal laboratorio con la scelta della scuola superiore, basata su una conoscenza più articolata della specificità disciplinare della scuola.

Studente 1: Allora secondo me ha funzionato abbastanza bene tutto, cioè, sì ha funzionato bene tutto, anche perché mi viene in mente che con la scuola che sto facendo adesso e con quella che ho fatto prima... cioè se uno vuole andare a fare l'artistico cioè, lo consiglierei il laboratorio perché comunque c'erano dei laboratori con docenti di disegno geometrico, quindi cose che adesso ci servono e comunque un po' di cose so già di quello che ci hanno spiegato lì.

5. Conclusioni

I risultati appena illustrati sono ora da rileggere sul doppio livello di analisi che ha guidato i due interrogativi riportati in apertura. Limitatamente al punto di vista degli studenti sulle variabili del laboratorio di orientamento che hanno contribuito a supportare il processo di scelta della scuola secondaria di II grado, occorre sottolineare che i 49 studenti partecipanti al laboratorio e – ancor di più – i 19 studenti intervistati hanno caratteristiche analoghe a quelle dei profili a rischio descritti nel secondo paragrafo.

La loro valutazione del dispositivo formativo assume una specifica rilevanza se letta in connessione alle strategie di contrasto della dispersione scolastica. Infatti, l'analisi delle verbalizzazioni degli studenti consente di isolare due variabili principali che hanno facilitato l'attivazione del ragionamento sulla scelta di un futuro scolastico: da un lato, l'approccio didattico laboratoriale, dall'altro, la comprensione «dall'interno» di un

contesto scolastico di istruzione secondaria di II grado, tanto nei suoi aspetti didattici e organizzativi quanto nella conoscenza diretta dei docenti, del loro stile di insegnamento e della loro modalità relazionale.

L'aspetto che lega trasversalmente le due variabili appena delineate e che consente, in sede conclusiva, di esplorare i presupposti per l'effettiva realizzazione delle linee guida ministeriali, è riconducibile al ruolo affidato alla relazione con i docenti e alla relazione con la conoscenza. Il rapporto con i docenti, descritto diffusamente dagli studenti in termini positivi sia per la funzione di supporto continuo e individualizzato all'apprendimento (funzione di tutoring) sia per la presa in carico «complessiva» degli studenti, è definibile congiuntamente come leva e condizione di possibilità che innesca le potenzialità del dispositivo didattico laboratoriale. L'effetto più rilevante della messa in azione di tale dispositivo è individuabile nella ristrutturazione di alcune rappresentazioni relative al rapporto con l'apprendimento e la conoscenza. Gli studenti dichiarano di aver modificato l'idea di insegnamento-apprendimento tipica delle scuole superiori, inizialmente ancorata allo «studio» di carattere teorico e a un senso di rigida esattezza da dover rispettare, arrivando ad affermare che «alle superiori puoi anche imparare, se non capisci subito» e che «le superiori, come la mia adesso, non sono tutte di studio come le medie». In secondo luogo, tale cambiamento è proiettato dagli studenti a un livello personale ed è leggibile in relazione a un mutato senso di auto-efficacia – favorito, appunto, dalla funzione di tutoring dei docenti – e a un rinnovato rapporto con la conoscenza, diretto, approfondito («ti faceva vedere tutto, proprio tutto; cioè, come sei noi fossimo dei docenti») e aperto al desiderio di apprendere («ho capito che mi piaceva un po', anche se non così tanto da andare perché ho visto fino in fondo cosa fanno»).

L'elemento appena rilevato rappresenta una stimolante angolatura da cui osservare quanto descritto in precedenza sulle differenti prospettive dell'«apprendimento permanente», ora di matrice universalistica, ora di stampo economicistico. In particolare, sono rilevanti alcune competenze come quelle di «spirito di iniziativa» e di «imparare ad imparare», che mettono in evidenza il rapporto tra formazione del cittadino e conoscenza. Dunque, quali condizioni offre il percorso scolastico, dall'infanzia alla secondaria di I grado, per consentire agli studenti, tanto più se provenienti da contesti familiari culturalmente ed economicamente svantaggiati, di trovare ambiti di conoscenza da sperimentare e in cui diventare capaci di esercitare i propri diritti di cittadinanza? I ragionamenti degli studenti esaminati in questa sede, molti dei quali categorizzabili come soggetti a rischio dispersione, consentono di osservare – o, quantomeno, di intravedere – l'elaborazione di un approccio verso la conoscenza che matura, tuttavia, solo quando viene disincrostato da anni di percezioni

fallimentari del proprio apprendimento e da modalità conoscitive di tipo passivo e mnemonico.

I risultati di questa ricerca rafforzano l'idea che i dispositivi orientativi laboratoriali, per la loro natura intrinsecamente didattica – tanto in virtù della centralità della relazione tra studente e sapere quanto in risposta alla rilevanza del legame tra studenti e docenti –, debbano essere parte integrante della quotidianità scolastica e non episodi isolati degli ultimi anni della secondaria di I grado. La riflessione degli studenti sollecitata dalle interviste fa emergere in tutta evidenza come l'orientamento sia ascrivibile alla dimensione rappresentazionale di se stessi, delle proprie capacità di apprendere e di poter continuare ad apprendere a livelli superiori. Si tratta di una dimensione dinamica che può mutare in relazione agli approcci didattici e alla competenza orientativa dei singoli insegnanti e del sistema scolastico di agire in modo sinergico.

LUISA ZECCA, FRANCO PASSALACQUA, ALESSANDRA RIBIS
University of Milano Bicocca

¹ Per un attento approfondimento del concetto di *lifelong learning* e della sua comparsa nelle politiche educative e occupazionali europee a partire dai primi anni '90, si veda Dehmel (2006).

² Si osservi il seguente passaggio tratto dalle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, per meglio comprendere il vincolo istituito a livello ministeriale tra orientamento e contrasto all'insuccesso formativo: «Nel confermare che, ancor di più che in passato, oggi l'orientamento assume una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti, si ritiene che il ruolo assegnato ai team regionali, designati dai rispettivi Uffici scolastici regionali, continui a rappresentare il presupposto indispensabile nello sviluppo di azioni coerenti, condivise e unitarie» (MIUR, 2014).

³ Tra i principali documenti istituzionali che, a livello comunitario e internazionale, hanno promosso negli anni '70 una prospettiva educativa universalistica e di carattere emancipatorio nella promozione di politiche di *lifelong learning*, si segnalano i seguenti contributi: *Permanent Education* del Consiglio d'Europa (1970); *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* dell'UNESCO (Faure et al., 1972); *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning* dell'OECD (1973).

⁴ La categoria ELET (*Early Leaving from Education and Training*) e l'indicatore ESL (*Early School Leavers*) prendono a riferimento la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore che non sono inseriti in programmi di formazione, scolastica o di altro tipo. Gli *early school leavers*, pertanto, sono «persone giovani che non solo si trovano a non avere terminato istruzione o formazione all'età giusta ma che sono anche fuori dalla prospettiva di continuità, sia pure riparativa, degli studi o di altro tipo di formazione» (MIUR, 2018b, p. 14).

Bibliografia

Azzolini D., Barone C. (2013) *Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class*. «Research in Social Stratification and Mobility», xxxi, pp. 82-96.

Bartolucci M., Batini F. (a cura di) (2016) *Ascoltare studenti, insegnanti, dirigenti: che cos'è la dispersione?* Milano: Franco Angeli.

Batini F., Surian A. (2008) *StOrientando: un progetto e una ricerca sull'orientamento narrativo*. Lecce: Pensa.

- Batini F., Del Sarto G. (2005) *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*. Trento: Erickson.
- Batini F., Zaccaria R. (a cura di) (2000) *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli.
- Beach D., Sernhede O. (2011) *From learning to labour to learning for marginality: school segregation and marginalization in Swedish suburbs*. «British Journal of Sociology of Education», xxxii, 2, pp. 257-274.
- Bezzi C. (2010) *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli A., Savio D. (2014) *Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido*. «Giornale italiano della ricerca educativa», vii, 13, pp. 50-67.
- Charmaz K. (2006) *Constructing grounded theory*. Oaks, CA: Sage.
- Checchi D. (2008) *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*. INVALSI report.
- Checchi D. (2010) *Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana*. «Politica Economica», xxvi, 3, pp. 359-386.
- Cook-Sather A. (2002) *Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education*. «Educational researcher», xxxi, 4, pp. 3-14.
- Cornaviera D. (2008) *La relazione tra didattica e orientamento*. In Pombeni M.L. (a cura di) *L'orientamento tra passato e futuro*. Roma: Carocci.
- Dehmel A. (2006) *Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies*. «Comparative Education», xlii, 1, pp. 49-62.
- ELFPN [European Lifelong Guidance Policy Network] (2015) *European lifelong guidance policies Summative report 2007-15*. Saarijarvi, Finland.
- European Commission (1993) *White paper. Growth, competitiveness, employment: The challenges and ways forward into the 21st century*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (1995) *White paper. Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning*. Bruxelles.
- European Commission (2001) *Making the European area of lifelong learning a reality*. Bruxelles.
- European Commission (2008) *Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- European Commission (2010) *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile*. Bruxelles.
- Ferraro S. (2011) *Piano nazionale per l'orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*. Milano: Le Monnier.
- Formenti L. (2009) *Educare all'incertezza: l'orientamento presso l'università*. «Riflessioni Sistemiche», ix, 1, pp. 118-134.
- Gemma C., Grion V. (2015) *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna Editore.
- Girotti L. (2006) *Progettarsi: l'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Guba E., Lincoln Y. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hodgson A. (2000) *An international and historical context for recent policy approaches to lifelong learning in the UK*. In: Hodgson A. (ed.) *Policies, politics and the future of lifelong learning*. London: Kogan Page, pp. 1-17.
- Hooley T. (2014) *The Evidence Base on Lifelong Guidance. A guide to key findings for effective policy and practice*. European Lifelong Guidance Policy Network.
- Jefferson G. (1979) *A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination*. In: Psathas G. (ed.) *Everyday language: studies in ethnomethodology*. New York: Irvington.
- Knapper C.K., Cropley A.J. (1985) *Lifelong learning and higher education*. London: Croom Helm.

- Marostica F. (2008) *La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autorientamento*. In Pombeni M.L. (a cura di) *L'orientamento tra passato e futuro*. Roma: Carocci, pp. 75-101
- Marostica F. (2011) *Lo sguardo di Venere: orientamento formativo o didattica orientativa per la costruzione di competenze orientative di base*. Crespellano: Labanti e Nanni.
- Merriam et al. (2002) *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Newark: John Wiley & Sons.
- MIUR (2009) *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*.
- MIUR (2014) *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.
- MIUR (2017) *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*
- MIUR (2018a) *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*.
- MIUR (2018b) *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*.
- Mocetti S. (2007) *Scelte post-obbligo e dispersione scolastica nella scuola secondaria*. Relazione presentata alla XIX Conferenza SIEP Società Italiana di Economia Pubblica.
- OECD (2016) *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Robinson C., Taylor C. (2007) *Theorizing student voice: Values and perspectives*. «Improving schools», x, 1, pp. 5-17.
- Romito M. (2014) *L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie*. «Scuola Democratica», II, pp. 441-460.
- Sultana R.G. (2008) *From policy to practice: A systemic change to lifelong guidance in Europe*. European Centre for the Development of Vocational Training.
- Sultana R.G. (2011) *Lifelong guidance, citizen rights and the state: Reclaiming the social contract*. «British Journal of Guidance & Counselling», xxxix, 2, pp. 179-186.
- Walter A., Stauber B. (1998) *Lifelong learning – an open concept between visions and divisions?* In Walter A., Stauber B. (eds.) *Lifelong learning in Europe*. Tübingen: Neuling Verlag, pp. 11-29.
- Zecca L. (2016) *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti*. Milano: Franco Angeli.

**Costruire apprendimento e partecipazione a scuola:
da studenti *unteachables* a comunità di *motivated learners***

**Building learning and engagement at school:
From unteachables students to community of motivated learners**

VALERIA DI MARTINO, ROBERTA PIAZZA¹

*Education of the future is a central theme in many debates nowadays. This paper focuses on the question what knowledge and skills are most relevant to prepare students for a rapidly changing society and if schools are able to respond effectively to constant transformation driven by technological innovation. While the school system is involved in a modification process that concerns its core contents, new “wired” generations of students from lower secondary education are labelled as difficult to teach or even “unteachables”, students who are losing interest in academic learning, who are not motivated or responsible for their learning processes. The contribution examines the activities of an ongoing Erasmus+ research project - *Unteachables. Helping the new generations of school teachers turn increasingly unteachable young students into young Learnables* -, which involves school students (aged 12-16), university master students, in-training teachers and university researchers from seven European countries, aimed at experimenting teacher training activities designed to involve students in creating communities of motivated learners. This paper, profiling unteachables students, highlights the need of innovative teaching methods that can enhance motivation and participation of students.*

KEYWORDS: SCHOOL EDUCATION, 21ST CENTURY SKILLS, UNTEACHABLES STUDENTS, MOTIVATED LEARNERS, TEACHER TRAINING

1. La scuola per gli studenti del ventunesimo secolo

Nel rapporto biunivoco tra educazione e società, i cambiamenti sociali, culturali, tecnologici, scientifici e ambientali della contemporaneità si riverberano e si amplificano nei contesti educativi e formativi². Come già osservava Dewey nella sua analisi sul nesso intercorrente tra comunità sociale ed esperienze educative³, le emergenze pedagogiche

richiedono di essere lette come espressione di peculiari emergenze sociali. I cambiamenti, le trasformazioni che si realizzano sul piano educativo sono determinati da specifici cambiamenti sociali e culturali, i quali offrono l'ottica attraverso la quale comprendere e indagare le trasformazioni in ambito educativo.

La prospettiva secondo la quale l'azione educativa è necessariamente iscritta nei percorsi storici di sviluppo della società⁴ ci induce a leggere le modifiche alle quali è stato sottoposto il sistema scolastico nel corso degli ultimi decenni come reazione alle politiche e strategie di apprendimento *lifelong*⁵ determinate dall'emergere di modelli di società *knowledge-based*. Le richieste di acquisizione di strutture di conoscenza articolate, flessibili e aperte a costanti riconfigurazioni, utili a far fronte ai bisogni di formazione derivanti dalle domande del mercato del lavoro del ventunesimo secolo (la *innovation economy*)⁶, si sono di recente accompagnate alla consapevolezza che i processi di costante innovazione tecnologica impongono al sistema scolastico – che ha spesso subito tali richieste – di preparare le generazioni del futuro (gli studenti entrati in formazione nel 2018 che saranno adulti nel 2030) «for jobs that have not yet been created, for technologies that have not yet been invented, to solve problems that have not yet been anticipated»⁷.

Di conseguenza, le istanze di cambiamento, trascurando le dimensioni strutturali del sistema scolastico, stanno interessando sempre più gli obiettivi della formazione, i relativi contenuti, le metodologie di insegnamento/apprendimento e finanche la relazione intercorrente tra docente e discente⁸, nel tentativo di rispondere – più o meno consapevolmente – alle pressanti domande su cosa i giovani dovrebbero apprendere per far fronte alle sfide che la società pone loro⁹. Se per affrontare le incertezze del futuro agli studenti si richiede di sviluppare “curiosità, immaginazione, capacità di autoregolazione”; di rispettare e apprezzare “le idee, le prospettive e i valori degli altri”; di “far fronte al fallimento e al rifiuto e andare avanti di fronte alle avversità”; di “preoccuparsi del benessere dei loro amici e delle loro famiglie, delle loro comunità e del pianeta”¹⁰, è evidente che le agenzie scolastiche sono chiamate a compiti ben più complessi che preparare i giovani al mondo del lavoro.

Il continuo ricorso alle (retorica delle) competenze del ventunesimo secolo, così come elaborato dall'Unione europea, dall'OECD e dall'UNESCO¹¹, chiede oggi alle scuole di dotare gli studenti delle abilità necessarie a diventare cittadini attivi, responsabili e coinvolti. La preoccupazione per lo sviluppo economico è, purtroppo, il *leitmotiv* dominante, come emerge dall'individuazione di ulteriori competenze chiave, denominate *competenze trasformative* (creazione di nuovo valore, conciliazione di tensioni e dilemmi, assunzione di responsabilità), utili a offrire soluzioni “ai dilemmi economici, sociali e culturali”¹².

Tuttavia, un nuovo interesse verso lo sviluppo di capacità di pensiero autonomo sembra farsi strada anche fra gli organismi internazionali. L'OECD, ad esempio, sottolinea come l'adolescenza rappresenti una fase importante per sviluppare l'autoregolazione, concetto che implica autocontrollo, autoefficacia, responsabilità, risoluzione dei problemi e adattabilità: «i progressi nella neuroscienza dello sviluppo mostrano che durante l'adolescenza si verifica una seconda esplosione di plasticità cerebrale e che le regioni e i sistemi cerebrali che sono particolarmente plastici sono quelli implicati nello sviluppo dell'autoregolazione. L'adolescenza può ora essere vista come un momento non solo di vulnerabilità ma di opportunità per sviluppare un senso di responsabilità»¹³.

L'attenzione alla cooperazione e alla collaborazione con gli altri per creare nuove conoscenze, l'imparare a pensare e agire in modo integrato (divenendo *systems thinkers*), la capacità di autoregolarsi nelle decisioni da assumere rinviano allo sviluppo di capacità di agire in maniera indipendente e di realizzare scelte libere e responsabili, come espresso dal concetto di *agency*¹⁴, anzi di *co-agency*¹⁵. Quest'ultimo, fondato sulle relazioni interattive e di supporto reciproco, coinvolge quali *learner* i vari attori del processo di apprendimento (insegnanti, dirigenti, genitori e la comunità) e può oggi essere visto come un antidoto alle politiche neo-liberiste fondate sulla competizione e sull'individualismo. La *co-agency* offre l'opportunità di riconsiderare gli interventi formativi e ripensare ai contesti di apprendimento dell'attualità e del futuro non come semplice risposta alle richieste economiche: interventi e contesti sempre più personalizzati¹⁶, in grado di supportare e motivare ogni studente a coltivare le proprie passioni, a stabilire connessioni tra esperienze e opportunità di apprendimento diverse e a progettare i processi di apprendimento in collaborazione con altri.

Si tratta di una sfida per l'istituzione scolastica, chiamata a rivedere le sue priorità educative, influenzate negli ultimi vent'anni dal modello capitalistico delle politiche *market-based* che, focalizzandosi sull'efficacia e sui risultati, mentre enfatizzavano l'acquisizione di skill funzionali all'adattamento alle nuove realtà economiche e sociali, trascuravano proprio le dimensioni di acquisizione di capacità critica e di attiva partecipazione degli studenti nei processi di apprendimento.

Al di là di ogni retorica, si tratta oggi di ripensare la scuola come comunità di apprendimento di studenti motivati (*community of motivated learners*¹⁷) ai quali offrire l'opportunità di apprendimento in maniera riflessiva e in stretto collegamento ai temi e problemi del contesto storico attuale: agli educatori, ma anche ai dirigenti e agli amministratori, si richiede di stabilire connessioni con le differenti realtà di vita degli studenti in modo da prepararli al futuro, avendo ben presente che, per avere successo nel modo globalizzato, alcune delle abilità necessarie – competenze multiculturali e padronanza delle tecnologie dell'informazione, ad esempio – se non considerate nei

processi di apprendimento, rischiano di rimanere marginali nella formazione delle nuove generazioni di studenti.

2. Nuovi studenti per il nuovo millennio: gli *unteachables*

Fin dal 1967 McLuhan aveva intuito la profonda differenza che si stava delineando tra «the modern home environment of integrated electric information and the classroom», sottolineando la discontinuità tra il sistema formativo formale nel quale «information is scarce but ordered and structured by fragmented, classified patterns, subjects, and schedules» e il mondo dell'informazione¹⁸.

Nel predire l'ascesa del mondo digitale, McLuhan anticipava il problema della conciliazione tra apprendimento scolastico e cultura multi-mediata – in cui sono oggi immersi i nostri studenti – i quali sarebbero ben lieti di utilizzare diversi media per indagare il contesto contemporaneo e acquisire nuova conoscenza. Se non è possibile individuare una correlazione diretta tra alfabetizzazione mediatica e disinteresse per la scuola, tuttavia, non possiamo trascurare che per molti studenti la vita fuori dalla scuola è continuamente impegnata in esplorazioni creative grazie ai nuovi media, al fine di accedere, analizzare, valutare e produrre informazioni attraverso i diversi mezzi di comunicazione. La formazione scolastica si situa alla periferia dell'esperienza di apprendimento di questi studenti, i quali, pur adattandosi alle modalità tradizionali di studio scolastico, manifestano disaffezione e apatia verso le attività che si realizzano in classe¹⁹.

Come la ricerca ha messo in evidenza, gli studenti del nuovo millennio sono diversi dalle generazioni precedenti, per modelli di vita, di apprendimento e di comportamento²⁰. Per quanto la caratterizzazione delle persone sulla base della loro generazione sia operazione complessa e contraddittoria, dal momento che riguarda aspetti o caratteristiche che possono determinare delle generalizzazioni, l'approccio generazionale²¹ – fondato sull'idea che le persone «hanno identità generazionali»²² – fornisce una visuale privilegiata per comprendere le caratteristiche di studenti ancora non facilmente individuabili.

Se guardiamo agli studenti del ventunesimo secolo non possiamo non riconoscere fra loro alcuni con caratteristiche difformi dalle tipologie 'tradizionali' di studenti che conosciamo. In un articolo del 2005 Marc Prensky – autore delle espressioni 'nativo digitale' e 'immigrato digitale' – ci invitava a riflettere sulla presenza in classe, accanto agli studenti diligenti (sintetizzati dalla frase: «*I can't wait to get to class*») e a quelli impegnati nel superare i test e ottenere voti tali da essere considerati sufficientemente

bravi (coloro che: «*We have learned to “play school”*»), di una nuova categoria: gli studenti ‘non sintonizzati’.

«Questi studenti sono convinti che la scuola sia assolutamente priva di interesse e irrilevante per la loro vita. In effetti, la trovano molto meno interessante della miriade di dispositivi che portano in tasca e nello zaino. A questi ragazzi è ben evidente che tutti coloro che chiedono la loro attenzione - i loro musicisti, i loro cineasti, le loro star della TV, i loro progettisti di giochi - si impegnano solo per guadagnarsela. Quando ciò che viene offerto loro non è coinvolgente, essi si risentono davvero del tempo perso. In un numero sempre maggiore di scuole questo gruppo sta rapidamente diventando la maggioranza. Il loro motto? “Impegnami o mi farai infuriare”»²³.

Ciò che è cambiato rispetto a quarant’anni fa, sottolinea l’Autore, è che se la dispersione è stata sempre un problema per la scuola, negli anni Sessanta gli stimoli esterni - media, comunicazioni, opportunità creative - erano decisamente ridotti. Oggi ogni singolo studente ha qualcosa di veramente coinvolgente nella sua vita: scaricare canzoni, fare rap e scriverne i testi, cantare al karaoke, giocare ai videogiochi, mixare canzoni, registrare video e fare sport. La scuola, invece, propone loro cibo precotto, saperi surgelati, per dirla con le parole di Franco Frabboni²⁴, spesso obsoleti: «l’educazione di ieri per i bambini di domani. Dove sono la programmazione informatica, la genomica, la bioetica, la nanotecnologia: i temi del loro tempo? Non ci sono. Nemmeno il venerdì una volta alla settimana»²⁵.

La scarsa capacità attentiva di cui i docenti si lamentano in classe - conclude Prensky - riguarda solo le tradizionali modalità di apprendimento e non certamente la navigazione in internet, il giocare o guardare film, attività che li vedono impegnati per ore: semplicemente essi non sono più interessati alle modalità che la scuola propone e, forse, appaiono delusi dalla incapacità dei docenti di impegnarli al loro livello, anche con i medesimi contenuti che essi considerano “roba vecchia”.

Questa tipologia di studenti, definiti *unteachables* per la loro resistenza all’insegnamento tradizionale²⁶, non sono quindi studenti svogliati o con problemi di apprendimento. Sono desiderosi di nuove conoscenze che, però, ricercano in autonomia, se i docenti non presentano loro ciò che essi considerano interessante; studenti che rispondono bene all’uso della tecnologia ma che, al contempo, ne sono distratti; studenti che lasciano la scuola perché non credono che la formazione sia rilevante, l’insegnamento non si combina con i loro stili di apprendimento e non sentono di ricevere l’attenzione desiderata²⁷.

Ai docenti si richiede, impresa non facile, di creare coinvolgimento attraverso continue sperimentazioni: coinvolgere non implica l’adozione acritica di tecnologie, impegnarsi nel creare videogiochi o nell’usare grafiche accattivanti. Il più importante cambiamento

richiesto agli educatori non è tecnologico, ma implica la ri-concettualizzazione dell'educazione scolastica, del ruolo del docente – meno guardiano del passato e più guida del percorso di studio e di vita²⁸ – e, probabilmente, un cambio di paradigma educativo. Le scuole dovrebbero essere immaginate come ambienti partecipativi, nei quali studenti e insegnanti identificano insieme i problemi da affrontare, formulano domande pertinenti e scoprono come è possibile rispondere. Invece di insegnare saperi parcellizzati e preparare gli studenti a test a scelta multipla, le scuole dovrebbero incoraggiare processi e progetti che richiedano fasi più lunghe di riflessione sulle questioni poste²⁹.

Non si tratta allora di equipaggiare le classi di risorse ICT, ma di pensare a percorsi formativi basati sull'*engagement* quale possibile chiave per l'apprendimento³⁰. L'introduzione di attività rilevanti e differenziate per gli studenti del ventunesimo secolo considera certamente metodologie che incorporano strumenti tecnologici (parte integrante della loro vita digitale quotidiana), ma non può limitarsi a ciò. L'attivazione degli studenti può avvenire se si realizzano attività di insegnamento/apprendimento nelle quali essi si sentono coinvolti, e che includono, ad esempio, elementi che si collegano alla loro esperienza concreta³¹. Promuovere le opportunità per gli studenti di lavorare con idee e problemi autentici, migliorare la comprensione profonda delle idee, apprenderne di nuove, riconoscere connessioni concettuali fra le discipline, usare metodi che abbiano un collegamento diretto con la vita di tutti i giorni sono attività che sviluppano creatività e favoriscono l'impegno degli studenti nei processi di apprendimento³².

Oppure, avvalersi dell'imprenditorialità pedagogica (*pedagogical entrepreneurship*) rappresenta un altro metodo per attivare la creatività e il pensiero innovativo degli studenti³³. Ad esempio, proporre lavori in collegamento con le aspirazioni degli studenti consente loro di pensare come 'professionisti': è stimolante e consente agli studenti di provare un profondo investimento intellettuale ed emotivo nell'apprendimento³⁴. Esperienze di apprendimento attivo, basate sulla costruzione di conoscenze e competenze in attività sociali insieme ai pari, strettamente legate a compiti del mondo reale, supportate da attività di orientamento e di *scaffolding*, che coinvolgano le emozioni e motivino, costituiscono le premesse per rendere significativo l'apprendimento degli studenti³⁵.

Le nuove sfide che oggi i docenti devono affrontare a supporto dell'apprendimento degli adolescenti *unteachables* non riguardano il loro comportamento apatico, ma piuttosto la richiesta di conoscenze e risposte per comprendere la complessità del mondo moderno³⁶. Per rispondere a tali richieste è il paradigma pedagogico a dover cambiare: da orientamenti fondamentalmente ancora trasmissivi a una pedagogia costruita su un

approccio socio-costruttivista, che miri alla costruzione di nuova conoscenza, spesso collocata al di fuori delle discipline tradizionali e raggiungibile attraverso approcci innovativi.

Nel tentativo di riconoscere e profilare il numero crescente di giovani studenti di età compresa tra i 12 e 16 anni definiti *unteachable*, al fine di preparare i futuri docenti alle sfide che dovranno affrontare, è nato il progetto europeo Erasmus+ *The Unteachables. Helping the new generations of school teachers turn increasingly unteachable young students into young learnables*³⁷.

Il progetto, basandosi su alcune recenti ricerche relative ai giovani e all'apprendimento del XXI secolo, mira ad esplorare fino a che punto la nuova generazione di studenti *unteachables* può essere trasformata in studenti *learnable*. Si tratta di un progetto orientato al futuro, la cui finalità consiste nel contribuire alla preparazione dei giovani insegnanti: l'obiettivo è ipotizzare percorsi formativi che supportino i futuri docenti nel superare approcci educativi fondamentalmente trasmissivi e nel focalizzarsi sullo sviluppo di capacità per il cambiamento, l'innovazione e la co-creazione di obiettivi di apprendimento. Innovativa risulta la metodologia, fondata sulla partecipazione di gruppi di studenti della scuola e di futuri docenti, i quali collaborano nell'individuare metodologie funzionali a sviluppare l'*engagement* degli studenti. Se si vuole comprendere questi studenti per definire le modalità più efficaci per impegnarli nelle attività di apprendimento scolastiche, è necessario partire proprio dalla loro voce o dalla loro prospettiva, che è stata spesso trascurata dalla letteratura di settore³⁸. Creare innovazione non 'per', ma 'con' gli utenti significa progettare assieme interventi formativi (studenti, futuri docenti e docenti neo-assunti), a forte carattere esperienziale, e sperimentare direttamente nei contesti scolastici quanto co-progettato.

3. Metodologia

Il progetto, nel corso del primo anno, si è concentrato sulla costruzione di profili autentici e accurati degli *unteachables*. La delineazione dei suddetti profili ha poi consentito di identificare nella letteratura internazionale evidenze di ricerca relative a una didattica efficace da sintetizzare in principi chiari, utili e pertinenti per la tipologia di soggetti individuati. La seconda annualità del progetto costituisce un momento cruciale di transizione dalla teoria alla pratica, in cui i futuri docenti sperimenteranno le strategie individuate, i cui esiti saranno valutati nella fase finale.

La presente sezione si focalizza sulle fasi iniziali del progetto, in modo particolare sulla creazione di profili autentici e dettagliati degli studenti *unteachables*, sulla base delle

quali individuare le gli orientamenti futuri per la didattica e per la formazione dei docenti.

La metodologia adottata dal progetto prevede di lavorare tramite domande che stimolano il dialogo aperto con insegnanti in formazione e giovani studenti, in modo da incoraggiare la co-creazione dei profili degli studenti *unteachables* a partire dai protagonisti, gli studenti.

Dal momento che si tratta di un gruppo emergente di studenti, non ben definito, la loro profilazione richiede l'utilizzo di *mixed methods* che consentano di cogliere il più possibile sia le caratteristiche sia le interpretazioni di questo fenomeno³⁹. Si è scelto di adottare una metodologia di ricerca di tipo quali-quantitativo, consapevoli della complessità del tema e dei limiti che, per questo studio, l'uso del solo metodo qualitativo o di quello qualitativo poteva comportare⁴⁰.

3.1. Il campione

Il campione è costituito da 95 studenti tra i 14 e i 16 anni frequentanti il primo (44,7%) e il secondo anno (55,3%) di un istituto tecnico dell'area metropolitana catanese.

Rispetto al genere, la composizione del campione risulta prevalentemente di sesso maschile (86,2%); le femmine costituiscono l'11,7% del totale mentre la parte rimanente del campione ha preferito non specificarlo. L'87,2% degli studenti è italiano, mentre il restante 12,8% è di origine straniera.

3.2 Il processo di co-costruzione degli strumenti di rilevazione

In una prima fase la ricerca ha visto il coinvolgimento di 89 futuri insegnanti in formazione iniziale, frequentanti l'Università di Catania per l'elaborazione degli strumenti di rilevazione dei dati, coerentemente con gli obiettivi di apprendimento del corso di Pedagogia Sperimentale. Essi per primi hanno condotto un approfondimento della letteratura e condiviso materiali grezzi di varia natura riguardanti le possibili interpretazioni di *unteachables*, individuandone le possibili caratteristiche per giungere ad una definizione operativa e condivisa dei costrutti da indagare. L'analisi della letteratura di riferimento segnala il ruolo di molteplici fattori emotivi e sociali⁴¹, motivazionali⁴², ai livelli di autoefficacia ed autostima sviluppati⁴³, alle strategie cognitive e metacognitive adottate per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento⁴⁴, alla capacità di concentrazione⁴⁵ e di percezione e gestione dello stress⁴⁶. Più nello specifico, il campo di indagine è stato circoscritto ai seguenti costrutti:

- metodo di studio: strategie cognitive e metacognitive adottate per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento;
- motivazione: prendendo in considerazione più nello specifico sia la dimensione intrinseca (curiosità, sfida, padronanza...) che estrinseca (voto, premi, confronto con altri...);
- autostima ed autoefficacia: vale a dire la percezione di valore che lo studente ha di sé e la fiducia nella propria capacità di padroneggiare un determinato compito;
- concentrazione: intesa come la capacità di eliminare ogni fonte di distrazione e di restare al contempo focalizzati sul materiale di studio;
- stress percepito: più precisamente il livello di ansia che se elevato può compromettere o interrompere la prestazione scolastica.

Sono state inoltre individuate altre variabili di sfondo costituite essenzialmente da informazioni socio-demografiche, background culturale, gestione del tempo libero e votazione media ottenuta nel primo quadrimestre.

Sulla base delle definizioni operative gli insegnanti in formazione iniziale, suddivisi in gruppi, hanno identificato gli indicatori e formulato almeno cinque items per ciascun costrutto. Essi sono poi stati condivisi al fine di determinare l'ordine delle domande, l'organizzazione del questionario in sezioni e l'allestimento in modalità online tramite la piattaforma Google Moduli. È stata dunque effettuata la somministrazione pilota della prima versione del questionario *Profiling Unteachables* ad un campione ristretto di 18 soggetti di età compresa tra i 14 e 16 anni individuati tra parenti e conoscenti degli insegnanti in formazione. Ciò ha consentito di definire mediamente la durata della somministrazione, di individuare alcuni items poco chiari o ridondanti per riformularli o eliminarli. La versione finale del questionario, costituita da 65 items, è stata somministrata in modalità telematica ma in presenza, durante un incontro tra un gruppo di insegnanti in formazione iniziale e le classi di scuola secondaria superiore coinvolte nel progetto. Il questionario presenta un buon livello di coerenza interna, come si evince dal valore del coefficiente alfa ($\alpha=0,744$). La validità di contenuto del questionario è stata controllata sul piano puramente teorico, confrontando lo strumento con i modelli teorici (costrutti) alla base della ricerca e in particolare con scelta, la classificazione e l'operationalizzazione dei concetti esaminati sulla base del quale è stato possibile concludere che gli item ne costituiscono un campione rappresentativo. Per quanto attiene alla validità di criterio, si è proceduto alla somministrazione ad un sub-campione di 36 studenti anche di alcune componenti della prova AMOS 8-15⁴⁷, in particolare il *Questionario sull'approccio allo studio (QAS)* che indaga sette componenti significative per l'apprendimento, tra cui motivazione, organizzazione del lavoro personale, elaborazione strategica del materiale, flessibilità di studio, concentrazione, gestione

dell'ansia, atteggiamento verso la scuola, e il *Questionario di attribuzione (QCA-Perché è successo questo?)*. Come si evince dalla Tabella 1, il questionario mostrerebbe una validità concorrente con entrambi gli strumenti, dal momento che la correlazione di Pearson risulta essere positiva e significativa.

	QAS	Questionario attribuzione
Profiling Unteachables	,565**	,321**

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tabella 1. Correlazioni di Pearson tra Questionario Profiling Unteachables, QAS e Questionario attribuzione.

Consapevoli del fatto che i dati di natura quantitativa raccolti tramite il questionario restituiscono la complessità dell'incidenza di alcune possibili variabili rispetto alla condizione di studenti *unteachables*, ma difficilmente ne mettono in luce le percezioni e possibili spiegazioni del fenomeno, gli insegnanti in formazione iniziale hanno richiesto la collaborazione degli studenti di scuola secondaria per creare un profilo di questa tipologia di studenti, tramite l'elaborazione, individualmente o in gruppo, di differenti tipologie di materiale (testuale, iconografico, video, sonoro ecc).

4. Risultati dati quantitativi e qualitativi

4.1. Analisi dei dati quantitativi

I dati relativi alle sottodimensioni che compongono il questionario sono sinteticamente riportati nella Tabella 2 dalla quale si evince che l'autostima e l'autoefficacia rappresentano l'ambito nel quale gli studenti ottengono un punteggio inferiore.

	Min	Max	Punteggio medio	SD	Punteggio medio percentuale
Metodo di studio	30	90	58,1	8,1	64,6
Motivazione	15	61	38,4	7,3	63,0
Autostima ed autoefficacia	8	56	23,2	4	41,4
Concentrazione	9	29	17,9	2,6	61,7
Stress percepito	14	42	25,1	4	59,8

Tabella 2. Statistiche descrittive relative alle dimensioni del questionario.

Saranno di seguito descritti i risultati del questionario prendendo in considerazione le sottodimensioni che lo compongono.

Più nello specifico, relativamente all'area del metodo di studio, il 76,8% degli studenti dichiara di studiare con più facilità le discipline che lo appassionano anche se il 46,3% prima di fare i compiti si dedica ad altre attività che lo appassionano. Una percentuale di studenti pari al 50% durante lo studio si concentra molto di più sulle cose più importanti e cerca di usare parole proprie per ripetere quanto studiato; il 40,2% cerca di trovare trucchi per memorizzare i concetti più difficili. Si rilevano tuttavia anche alcune problematiche: il 46,3% degli studenti dichiara espressamente di avere molte difficoltà nella rielaborazione di un testo, mentre il 46,3% degli studenti non scompone i problemi complessi in altri più semplici, il 56,1% riferisce di non rivedere a casa ciò che è stato spiegato in classe o si ritrova a fare i compiti dopo cena (47,6%).

Per quanto attiene alla motivazione, il 41,9% degli studenti ritiene che studiare anche le materie più difficili sia molto importante, il 38,8% ritiene di dedicare molto tempo allo studio, mentre il 48,4% degli studenti afferma che i professori li stimolano molto a migliorare, principalmente tramite le valutazioni fornite, anche se il 38,7% degli studenti dichiara di studiare solo per arrivare alla sufficienza. Relativamente agli aspetti intrinseci della motivazione, dai dati emerge che solo il 19,4% dichiara di imparare per il gusto di imparare cose nuove e solo il 9,7% degli studenti rinuncia a far altre cose che piacciono se hanno molto da studiare.

Nell'ambito dell'autostima e dell'autoefficacia, il 42,7% degli studenti dichiara di riuscire sempre o quasi sempre a portare a termine gli obiettivi che si pone e il 50% degli studenti crede molto o moltissimo nelle proprie capacità. Tuttavia il 51,2% degli studenti dichiara di non volere affrontare mai o quasi mai compiti difficili in cui poter imparare cose nuove e il 57,3% preferisce interrompere compiti in cui non riesce, anche se ne riconosce l'utilità.

Nella dimensione relativa alla concentrazione, alcuni item indagano più nello specifico l'utilizzo di tecnologie di varia natura come possibili fonti di distrazioni. Dall'analisi dei dati emerge che ben il 67,1% degli studenti ritiene che tali tecnologie non costituiscano fonte di distrazione e, anche quando le riconoscono come tali nel 51,2% dei casi, durante lo studio, non le allontanano. Inoltre, relativamente alle abitudini, solo il 17,1% degli studenti passa mediamente meno di un'ora al giorno sui social network, il 31,7% da 1 a 2 ore, il 23,2% circa 3 ore, il 17,1% tra le 3 e le 5 ore, mentre l'11% più di 5 ore. In ambito scolastico il 27,6% dichiara che qualche volta esce dall'aula durante le lezioni, mentre il

62,8% dichiara di annoiarsi o distrarsi durante le attività didattiche (34,9% qualche volta e solo il 2,3% mai) e nel 28% dei casi sono per tale motivo richiamati dagli insegnanti.

Infine, l'analisi dei dati riguardanti lo stress percepito dagli studenti in ambito scolastico mette in luce come il 67,7% sia poco o per nulla sereno al mattino prima di andare a scuola; il 48,4% degli studenti, infatti, si sente molto sotto pressione durante un compito o un'interrogazione, mentre nel 19,4% dei casi capita spesso di non riuscire a rispondere ad un insegnante anche quando si ritiene di essere molto preparati.

Sulla matrice dei dati è stata poi effettuata la *cluster analysis* non gerarchica K-medie a due gruppi allo scopo di individuare possibili cluster, per classificare i casi sulla base delle variabili derivanti dai punteggi complessivi delle sottodimensioni del questionario. Nella tabella 3 sono riportati i centri finali dei cluster, dai quali si evince che i due gruppi sono caratterizzati da differenze significative rispetto al metodo di studio, $F(1,94)=93,014$ $p<0,001$ e alla motivazione, $F(1,93)=26,607$ $p<0,001$. Si potrebbe dunque supporre che gli studenti *unteachables* differiscano dagli altri principalmente per queste dimensioni, anche se ulteriori analisi sarebbero necessarie.

	Cluster 1	Cluster 2
<i>Metodo di studio</i>	49,43	62,58
<i>Motivazione</i>	18,00	36,52
<i>Autostima ed autoefficacia</i>	22,39	23,56
<i>Concentrazione</i>	17,30	18,12
<i>Stress percepito</i>	24,00	22,31
N	24	71

Tabella 3. Centri finali dei cluster.

4.2. *Analisi dei dati qualitativi*

Il materiale qualitativo prodotto dagli studenti di scuola secondaria è estremamente variegato: video, disegni, meme, grafici, canzoni e numerosi testi di varia natura. I materiali sono stati codificati per temi e tipologie dagli insegnanti in formazione sotto la supervisione del team di ricerca del progetto. La codifica dei materiali è stata poi utilizzata per sviluppare una guida per le interviste con lo stesso gruppo di studenti di scuola secondaria durante un incontro della durata di circa due ore e trenta presso la sede universitaria. Le interviste sono state moderate, registrate, analizzate e codificate dagli insegnanti in formazione iniziale e dal team di ricerca del progetto.

La grande quantità di materiale raccolto è stato quindi assemblato per contribuire a delineare ancora meglio il profilo degli studenti *unteachables*.

In una parte dei dati qualitativi si nota il tentativo esplicito di provare a dare una definizione di questi studenti, principalmente riconducibile alla mancanza di interesse per la scuola («*Unteachable* è un modo per definire una determinata categoria di ragazzi che non riescono più ad essere interessati né alle lezioni né ai professori») o agli interessi extrascolastici («I ragazzi *unteachables* potrebbero benissimo arrivare allo stesso livello dei loro coetanei in quanto se riescono ad applicarsi così bene nei videogiochi o in qualsiasi altra attività ludica lo possono fare anche per le attività didattiche»). In altri casi la considerazione dello studente *unteachable* è relegata ad una materia/lezione o a un determinato docente («Un ragazzo diventa *unteachable* quando trova la lezione inutile oppure perché il professore la rende noiosa o la spiega svogliatamente e quindi non riesce a fare appassionare gli studenti su quell'argomento»).

La codifica dei materiali ha portato all'individuazione da parte dei futuri insegnanti e del team di ricerca dei seguenti elementi rilevanti per il coinvolgimento attivo degli studenti nelle attività di apprendimento.

Spazio e interazioni. Gli studenti esprimono la necessità di ovviare alla monotonia della solita routine scolastica con attività pratiche e laboratoriali da svolgere anche all'aperto. Riferiscono infatti che le attività si svolgono principalmente in aule di piccole dimensioni che non consentono loro di interagire adeguatamente in gruppo.

Connessione tra apprendimenti e mondo reale. Gli studenti spesso non comprendono le ragioni per cui è necessario acquisire determinate conoscenze. Manifestano quindi l'esigenza di apprendere contenuti e abilità che risultino utili nel loro lavoro o nella vita futura. A loro parere, gli insegnanti dovrebbero rendere le proposte didattiche più rilevanti, operando collegamenti con il mondo reale e mostrando un approccio pratico alla conoscenza. Gli studenti menzionano soprattutto un approccio ludico che li incoraggi a impegnarsi e ad attivare la loro immaginazione per risolvere compiti e sfide per loro significative.

Relazione docente-studente. Gli studenti pensano che un buon insegnante dovrebbe comprendere i loro bisogni. I dati rilevati mostrano che nella relazione tra insegnante e studente il fattore più importante è la tolleranza e l'accettazione dell'individualità degli studenti, nonché la mancanza di pressione psicologica durante le lezioni e le interrogazioni. In particolare, durante i momenti di valutazione, richiedono una maggiore chiarezza rispetto all'oggetto e alla modalità di valutazione, nonché feedback continui e specifici. Alcuni studenti mettono in evidenza che l'atteggiamento positivo nei confronti di una disciplina è influenzato dall'approccio dell'insegnante, dalla comprensione delle esigenze individuali degli studenti e anche dal dialogo basato sul rispetto reciproco.

Procrastinazione. In diversi materiali si nota una tendenza alla procrastinazione: tendono cioè a rimandare lo studio lasciandosi facilmente distrarre da videogiochi, film e social network.

Tecnologie e Internet. I dati evidenziano che molti giovani usano Internet come fonte di intrattenimento (ascoltano musica, guardano film, giocano, fanno acquisti) e di apprendimento, dal momento che il facile accesso a una quantità illimitata di informazioni offre loro l'opportunità di ricercare rapidamente, approfondire e arricchire le conoscenze, anche prendendo parte a discussioni online, leggendo e commentando blog, condividendo i loro successi. Tuttavia, si scorge che la maggior parte di loro vive in 'bolle informative' tratte dai social network e la cui importanza è spesso commisurata al numero di *like*.

Nonostante l'eterogeneità dei dati rilevati, il profilo degli studenti che ne deriva è sinteticamente caratterizzato dai seguenti aspetti:

- relazioni positive con compagni di classe e insegnanti appaiono condizioni necessarie per imparare ad apprendere a scuola e nella vita;
- bisogno di novità ed esplorazione creativa e autonoma dei contenuti di apprendimento connessi al mondo reale.

5. Riflessioni conclusive

Il profilo di *unteachables* che emerge dalla mole di dati quantitativi e qualitativi raccolti è complessivamente caratterizzato dall'insoddisfazione nei confronti di una didattica che non prende immediatamente in considerazione il mondo reale e che non è sempre in grado di esplicitare il senso di ciò che viene appreso. Coerentemente con quanto emerso in letteratura⁴⁸, anche sulla base dei dati del contesto catanese, i giovani appaiono distratti e annoiati, anche se, grazie all'uso delle nuove tecnologie, sono in grado di costruire i loro mondi, di imparare reciprocamente, di restare concentrati per ore, di seguire i loro interessi e le loro passioni, diventando spesso piuttosto competenti. Prendere atto del profilo di questi studenti richiede un cambiamento radicale nell'approccio all'istruzione, che dovrebbe caratterizzarsi per opportunità di apprendimento autentiche, strettamente connesse con il mondo reale, anche grazie a legami con le imprese e le organizzazioni della comunità per sostenere l'imprenditorialità pedagogica⁴⁹.

La fase di profilazione degli *unteachables* per gli studenti di scuola secondaria e per i futuri docenti si è rivelata un'occasione importante per pensare e agire l'istruzione in modi nuovi e orientati al futuro. Inoltre, l'implementazione della ricerca, oltre ad agire positivamente sul piano motivazionale degli attori coinvolti, è stata anche una preziosa

opportunità per coinvolgere e sostenere i giovani studenti e gli insegnanti in processi di innovazione, co-creazione, sviluppo di pensiero critico e creativo, competenze chiave del ventunesimo secolo. Ulteriori ricerche potrebbero indagare più nello specifico eventuali differenze tra gli studenti frequentanti indirizzi diversi di scuola secondaria di secondo grado.

La stessa metodologia innovativa del progetto, fondata sulla collaborazione tra studenti e futuri docenti, consente di focalizzarsi su sfide reali e innovative, interpretando la scuola come contesto partecipativo in cui studenti e insegnanti identificano insieme questioni attuali e scottanti, formulano domande pertinenti e scoprono approcci per poterle affrontare ed eventualmente risolvere.

VALERIA DI MARTINO, ROBERTA PIAZZA
University of Catania

¹ I paragrafi 1, 2 sono stati scritti da Roberta Piazza, i paragrafi 3, 4 e 5 da Valeria Di Martino.

² Cfr. J. T. Jónasson, *Educational change, inertia and potential futures*, «European Journal of Futures Research», IV, 1 (2011), pp. 1-14; M. Prensky, *Education to better their world - unleashing the power of 21st-century kids*, Teachers College Press, New York, 2017.

³ J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze [1899] 1949; Id., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, [1916] 1992.

⁴ Cfr. P. Bertolini, *La pedagogia sociale: linee di interpretazione*, in V. Sarracino, M. Striano (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Ets, Pisa, 2001.

⁵ Cfr. P. Federighi, *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo: dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa*, Liguori, Napoli, 1996.

⁶ Cfr. B. Trilling, & C. Fadel, *21st century skills*, Jossey-Bass, San Francisco, 2009. L'ambizione dell'economia dell'innovazione è quella di generare nuove idee attraverso la collaborazione, la creatività, la tecnologia e l'imprenditorialità. Ciò vale non solo a livello del singolo lavoratore, ma anche per le aziende, le quali devono essere caratterizzate dalla velocità di risposta a nuovi sviluppi, da flessibilità e innovazione e da un'intensa cooperazione sia interna che esterna (cfr. P. Fisser, & A. Thijs, *Integration of 21st century skills into the curriculum of primary and secondary education*, in Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Las Vegas, NV, United States, 2015; consultabile su <http://site.aace.org>).

⁷ Cfr. OECD, *The future of education and skills. Education 2030*, OECD, Paris, 2018, p. 2.

⁸ Cfr. OECD, *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems*, (Schooling for Tomorrow series) OECD, Paris, 2003.

⁹ Cfr. P. Fisser, & A. Thijs, *Integration of 21st century skills into the curriculum of primary and secondary education*, cit.

¹⁰ Cfr. OECD, *The future of education and skills. Education 2030*, cit., p. 2.

¹¹ Sebbene vi sia un ampio consenso sull'importanza delle competenze del ventunesimo secolo, minore è l'accordo su quali siano quelle da considerare più importanti, con significative differenze relative alla descrizione delle conoscenze, degli atteggiamenti e delle abilità richieste. Si veda, al riguardo, lo studio di Voogt e Pareja Roblin (cfr. J. Voogt, & N. Pareja Roblin, *A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies*, «Journal of Curriculum studies», 2012, XLIV, 3 (2012), pp. 299-321), che individuava cinque diversi modelli per le abilità del ventunesimo secolo, elaborati a partire dalle Raccomandazioni dell'Unione Europea (*Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, Official Journal of the European Union, L394/10. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2006), dell'OECD (*21st Century learning: Research, innovation and policy directions from recent OECD analyses*, OECD, Paris, 2004) e dell'UNESCO (*UNESCO's ICT competency standards for teachers*, UNESCO, Paris, 2008).

¹² Cfr. OECD, *The future of education and skills. Education 2030*, cit., p. 5.

¹³ Ibi, p. 6.

- ¹⁴ Cfr. I. Schoon, *Conceptualising Learner Agency: A Socio- Ecological Developmental Approach*, Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, 2017, <http://www.llakes.ac.uk/>.
- ¹⁵ Cfr. K. Salmela-Aro, *Co-agency in the context of the life span model of motivation*, Section of Education 2030 – Conceptual learning framework: Background papers, 2017, <http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents>.
- ¹⁶ «Learning sciences research suggests that more effective learning will occur if each learner receives a customized learning experience. Different learners enter the classroom with different cognitive structures and as we know from neuroscience, individual characteristics are far from fixed. Therefore, students learn best when they are placed in a learning environment that is sensitive to their pre-existing structures and that is flexible enough to adapt teaching strategies to individual needs. Formative assessment can be seen as an essential element of those personalised learning approaches, as it is characterized by the continual identification of and responses to students' needs» (OECD, *21st Century learning: Research, innovation and policy directions from recent OECD analyses*, OECD, Paris, 2004, p. 9).
- ¹⁷ Cfr. E. Bishop, *An ethic of engagement: Qualitative learning in the 21st century*, «The International Journal of Critical Pedagogy», III, 2 (2010), pp. 47-58, p. 51.
- ¹⁸ M. McLuhan, *The medium is the message*, Bantam Books, New York 1967, p. 18.
- ¹⁹ Il tema del coinvolgimento degli studenti nelle attività di apprendimento rappresenta una ricca area di ricerca. Si vedano, solo per citarne alcuni: J. D. Willms, *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 2003; J. Gilbert, *Catching the Knowledge Wave: Redefining knowledge for the post-industrial age*, «Education Canada», XLVII, 3 (2007), pp. 4-8; G. Claxton, Expanding young people's capacity to learn, «British Journal of Educational Studies», LV, 2 (2007), pp. 1-20; L. R. Harris, *A Phenomenographic Investigation of Teacher Conceptions of Student Engagement in Learning*, «The Australian Educational Researcher», V, 1/2008, pp. 57-79; M. Mills & G. McGregor, *Re-engaging young people in education: Success factors in alternative schools*. Brisbane, QLD: Youth Affairs Network Queensland, 2010; J. A. Fredricks, W. McColskey, J. Meli, J. Mordica, B. Montrosse & K. Mooney, *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments* (Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098). Washington, DC: Department of Education, 2011 (<http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>); K. Main & D. Pendergast, *Student wellbeing and engagement*, in D. Pendergast, K. Main, & N. Bahr (Eds.), *Teaching middle years: Rethinking curriculum, pedagogy and assessment*, Allen & Unwin, Crows Nest, NSW, 2017, pp. 47-65.
- ²⁰ Cfr. J. Chelliah and E. Clarke, *Collaborative Teaching and Learning: Overcoming the Digital Divide?*, in «On the Horizon», 19(4), 2011, pp. 276-85; M. Prensky, *Why YouTube Matters*, in «On the Horizon», 18(2), 2010, pp. 124-31; C. Neumann, *Teaching Digital Natives: Promoting Information Literacy and Addressing Instructional Challenges*, «Reading Improvement», LIII, 3 (2016), pp. 101-106.
- ²¹ Cfr. M. Mäkinen, J. Linden, J. Annala & A. Wiseman, *Millennial generation preservice teachers inspiring the design of teacher education*, in «European Journal of Teacher Education», XLI, 3 (2018), pp. 343-359.
- ²² S. Purhonen, *Zeitgeist, Identity and Politics: The Modern Meaning of the Concept of Generation*, in I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes and M. Andrews (a cura di), *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*, Routledge, New York, 2016, pp. 167-178.
- ²³ M. Prensky, *Engage me or enrage me: What today's learners demand*, «EDUCAUSE Review», XL, 5 (2005), pp. 60-65, p. 60.
- ²⁴ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 2003, p. 212.
- ²⁵ M. Prensky, *Engage me or enrage me*, cit., p. 64.
- ²⁶ Non c'è consenso su quali siano le caratteristiche degli *Unteachables* e la stessa ricerca ha evidenziato molteplicità di definizioni. In un recente studio non ancora pubblicato sull'uso del termine *unteachables* in letteratura, Micael Dal (*The unteachables – a review of a term*, Draft paper produced for The Unteachables project), analizzando 32 pubblicazioni dal 1964 al 2019, sottolinea come il termine sia stato utilizzato a partire dagli anni Cinquanta con l'idea di indicare studenti con problemi di apprendimento, disabili e reattivi alla disciplina scolastica. Dagli anni 2000 in poi, l'espressione ha cambiato significato, per indicare studenti poco interessati, studenti con problemi di apprendimento, o che rifiutano di accettare i cambiamenti, studenti che hanno difficoltà a imparare in ambienti formali, che sono imprevedibili, ribelli, non mostrano interesse per se stessi (cfr. F. Hashim, & R. M. R. Hussain, *Teachers of the unteachables*, «Journal on School Educational Technology», I, 4 (2006), pp. 22-25).
- ²⁷ Cfr. M. Bickham, F. Bradburn, R. Edwards, J. Fallon, J. Luke, D. Mossman, & L. A. V. Ness, *Learning in the 21st Century: Teaching Today's Students on Their Terms*, «International Education Advisory Board», 2008, pp. 7-20.
- ²⁸ Cfr. M. Prensky, *Teaching digital natives: Partnering for real learning*, Corwin press, Thousand Oaks, 2010, p. 13.
- ²⁹ Cfr. N.B. Stauber, *We need to answer young people's questions in our schools*, in N.Katznelson, N. U. Sørensen, & K. Illeris (eds), *Understanding learning and motivation in youth: challenging policy and practice*, Routledge, London, 2017, pp. 64-69.
- ³⁰ Come definizione di engagement, si può adottare la seguente: «Student engagement refers to the student's active participation in academic and co-curricular or school-related activities, and commitment to educational goals and learning.

Engaged students find learning meaningful, and are invested in their learning and future. It is a multidimensional construct that consists of behavioral (including academic), cognitive, and affective subtypes. Student engagement drives learning; requires energy and effort; is affected by multiple contextual influences; and can be achieved for all learners» (Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, Springer, New York, 2012, p. 817).

³¹ Cfr. S. Hunter Lindqvist, *What and How Students Perceive They Learn When Doing Mini-Companies in Upper Secondary School* (Doctoral dissertation, Karlstads universitet), 2017.

³² Cfr. S. R. Jónsdóttir, G. Thorsteinsson, & T. Page, The Ideology of Innovation Education and Its Emergence as a New Subject in Compulsory Schools, «Journal on School Educational Technology», III, 4 (2008), pp. 75-84.

³³ Cfr. M. Dal., J. Elo, E. Leffler, G. Svedberg & M. Westerberg, Research on pedagogical entrepreneurship – a literature review based on studies from Finland, Iceland and Sweden, «Education Inquiry», VII, 2 (2016); S. Hunter Lindqvist, *What and How Students Perceive They Learn When Doing Mini-Companies in Upper Secondary School*, cit.

³⁴ J. Dunleavy & P. Milton, *What did you do in school today? Exploring the concept of Student Engagement and its implications for Teaching and Learning in Canada*. Toronto: Canadian Education Association (CEA), 2009, pp 1-22.

³⁵ Cfr. K. Treu, *To teach the unteachable class: an experimental course in web-based application design*, «ACM SIGCSE Bulletin», XXXIV, 1 (2002), pp. 201-205.

³⁶ Cfr. M. Dal, *The unteachables – a review of a term*, cit.

³⁷ Il partenariato del progetto (2018-2020), di cui è capofila University College Zealand, Absalon (DK), coinvolge: Università di Catania, Dipartimento di Scienze della formazione (Italia), Mazovian In-service Teacher Training Centre (Polonia), Cardinal Stephan Wyszyński University Warszawa (Polonia), Aabo Academy University (Finlandia), Univerza v Ljubljani Kongresni (Slovenia), Working With Europe Associació (Spagna), University of Iceland Reykjavik (Islanda) (<https://www.unict.it/en/research/projects/unteachables>).

³⁸ Cfr. L. Taylor & J. Parsons, Improving Student Engagement, «Current Issues in Education», XIV, 1 (2011). Retrieved from <http://cie.asu.edu/>; P. Strom, R. Strom, C. WingT. & Beckert, Adolescent learning and the Internet: Implications for school leadership and student engagement in learning, «NASSP Bulletin», XCIII, 2 (2009), pp. 111-121.

³⁹ Cfr. R. Trincherò, & D. Robasto, *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori Education, Milano, 2019.

⁴⁰ Le analisi quantitative sono state condotte tramite il software statistico SPSS 25 mentre per la codifica dei dati qualitativi è stato utilizzato il software MAXQDA 2020.

⁴¹ Cfr. C. E. Domitrovich, J. A. Durlak, K. C. Staley, & R. P. Weissberg, *Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children*. «Child development», LXXXVIII, 2 (2017), pp. 408-416; K. M. Alley, *Picturing school: Exploring Middle School Students' Perceptions of What Supports and Hinders Academic Success*. «Middle Grades Research Journal», XII, 1 (2018), pp. 67-81.

⁴² Cfr. E. A. Linnenbrink, & P. R. Pintrich, *Motivation as an enabler for academic success*. «School psychology review», XXXI, 3 (2002), pp. 313-327; L. Linnenbrink-Garcia, S. V. Wormington, K. E. Snyder, J. Riggsbee, T. Perez, A. Ben-Eliyahu, & N. E. Hill, *Multiple pathways to success: An examination of integrative motivational profiles among upper elementary and college students*. «Journal of educational psychology», CX, 7 (2018).

⁴³ F. Pajares, & D. H. Schunk, *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement*. «Perception», 11 (2001), pp. 239-266; D. Giofrè, E. Borella, & I. C. Mammarella, *The relationship between intelligence, working memory, academic self-esteem, and academic achievement*. «Journal of Cognitive Psychology», XXIX, 6 (2017), pp. 731-747.

⁴⁴ C. Cornoldi, Gruppo M.T., & R. De Beni, *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento, 2015. C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il mulino, Bologna, 1999.

⁴⁵ K. Aunola, H. Stattin, & J. E. Nurmi, *Parenting styles and adolescents' achievement strategies*, «Journal of adolescence», XXIII, 2 (2000), pp. 205-222.

⁴⁶ Cfr. R. Steinmayr, J. Crede, N. McElvany, & L. Wirthwein, *Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects*, «Frontiers in psychology», 6 (2016), 78-90.

⁴⁷ C. Cornoldi, R. De Beni, C. Zamperlin, & C. Meneghetti, *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*, Erickson, Trento, 2005.

⁴⁸ Cfr. M. Prensky, *Teaching digital natives: Partnering for real learning*, cit.

⁴⁹ Cfr. M. Dal., J. Elo, E. Leffler, G. Svedberg & M. Westerberg, *Research on pedagogical entrepreneurship – a literature review based on studies from Finland, Iceland and Sweden*, cit.

Motivare ad essere competenti: sfida della pedagogia della scuola

Motivating to be competent: the challenge of pedagogy in schools

CRISTINA BIRBES

Competence in learning and training practices has a subjective and social, political and institutional dimension; in the authentic dialogue between cultures and values, it has to be anthropologically founded today. In its pedagogical density it possesses a relational peculiarity that in the complex contexts of living refers to the idea of the integral education of man. Accepting the pedagogical challenge of motivating them to be competent can help to revive the humanization of development as the generative value of a well-being lasting, outcome of careful consideration for the moral responsibilities of formation in the different ages of life.

KEYWORDS: COMPETENCE, HUMAN DEVELOPMENT, LEARNING, EDUCATION, MOTIVATION

Persona, competenza, educazione

Parlare di 'desiderio di competenza', ovvero dello stimolo ad affrontare e risolvere situazioni problematiche, significa riconoscere che la competenza diventa un fattore di motivazione e innovazione prima ancora di divenire una capacità conseguita.

Le prospettive delineate, ben lungi dall'essere in qualche modo esaustive, introducono un percorso euristico, condotto da un angolo di visuale pedagogica, che, nel sottoporre a critica un uso riduzionista del concetto di competenza, strumentale e oggettivabile, finalizzato esclusivamente alla *performance*, avvalora l'essere persona competente piuttosto che l'avere competenze in riferimento alle peculiarità dei contesti educativi e delle pratiche connesse con la formazione. Il desiderio di migliorarsi richiede alla persona la capacità di 'imparare ad apprendere' per tutta la vita.

Essere colti e competenti configura una grande responsabilità, offrendo strumenti intellettuali e conoscitivi che non possono esimere dal riconoscere fenomeni di ingiustizia sociale e di ineguaglianza spesso taciuti e tollerati nella ricerca del bene comune, obbligando a ripensare globalmente al successo dell'impegno educativo, cercando criteri più trasparenti di legittimazione e di efficacia delle diverse proposte ed esperienze, liberando dalla tentazione di ricorrere ad automatismi e a stereotipi.

La sfida dell'essere competenti offre un motivo di fiducia nel futuro e una bussola per continuare ad elevare le capacità umane di elaborare idee e condurre azioni. In un'ottica di progettualità pedagogica siamo chiamati a raggiungere differenti traguardi: favorire il pensiero innovativo, facilitare la dimensione prospettica e sviluppare la capacità di gestire e superare efficacemente le difficoltà e le criticità che l'esperienza personale e professionale può generare, far proprio il concetto di 'resilienza', da intendersi non solo quale competenza superiore alla semplice capacità di resistere ai processi distruttivi o traumatici ma anche come abilità di reagire in modo generativo alle difficoltà, con la volontà di costruire un futuro di speranza.

La competenza si configura come elemento chiave, utile nell'attuale fase storico-economica per la strutturazione e la rappresentazione delle relazioni più significative tra soggetto e contesti. Essa può essere vista come consapevolezza di sé e della relazione, riconoscendo i confini propri e altrui, rendendo agibile e produttiva la convivenza sociale. Questo implica il riconoscimento reciproco e lo scambio produttivo nell'interazione con il contesto dei diversi ambienti di vita: famiglia, comunità, azienda, aggregazioni sportive, culturali, politiche e religiose.

E. Mounier sosteneva che non sono le istituzioni a fare l'uomo nuovo, bensì un lavoro personale e insostituibile dell'uomo su se stesso¹. L'uomo è progettualità personale, centro di relazioni comunitarie; in un equilibrio dinamico di vocazione, comunione, incarnazione, costruisce se stesso per costruire una società migliore.

La competenza in questa prospettiva assume valore e centralità in funzione della visione di società che genera, forse rispondendo alla necessità di ridefinire alcuni paradigmi fondamentali di comprensione della realtà, nelle sue profonde trasformazioni e di dare al soggetto una rinnovata centralità e responsabilità nei confronti del cambiamento².

Imparare ad apprendere è considerata come una competenza per eccellenza, correlato strategico alla possibilità di agire e di anticipare il cambiamento³. Essere colti e competenti significa confrontarsi con un mondo culturale variegato e in continuo cambiamento, in cui il conoscere deve essere permeabile a tutti gli stimoli ambientali che la società offre. Non si apprende in contesti che non sono in grado di sollecitare l'interesse del soggetto in apprendimento.

La competenza è una dimensione della persona, aperta all'apprendimento. Questo può modificare il nostro modo di pensare, di agire, di comportarsi. La conoscenza serve all'uomo per affrontare la vita e non dovrebbe essere fine a se stessa. Le competenze si esplicano nei termini di responsabilità e autonomia e chiedono al soggetto di dare il meglio di sé. Tirar fuori il meglio di sé è in un certo senso un 'educare' e comporta la

'cura' di ciò che non è modificabile, proprio della storia di ciascuno, del proprio essere unico e irripetibile.

I caratteri del soggetto, anche quelli non facilmente 'plasmabili', sono un buon punto di partenza per dare ai processi formativi maggiore efficacia e produttività, per rivelare potenzialità che rischierebbero di rimanere inespresse e non valorizzate.

La conoscenza non si contrappone alla competenza ma l'una è parte dell'altra. Lo scenario entro cui si colloca l'apprendimento evoca alcuni principi pedagogici tra cui quello di 'autonomia' e quello di 'socializzazione'. Attraverso l'agire competente si esprime la relazione tra colui che apprende e il sapere che progressivamente acquisisce. Competente è chi agisce in maniera volutamente responsabile.

Il termine competenza, nel rimandare al dirigersi verso, all'aspirare, al tendere verso un obiettivo o un problema da risolvere, richiede interazione e concorso di forze. Le competenze non configurano quindi una semplice sommatoria di conoscenze, capacità o atteggiamenti, ma sono l'integrazione complessa di queste componenti che permettono alla persona o all'individuo di svolgere compiti, affrontare situazioni problematiche, prendere decisioni e valutare il proprio agire con attenzione e saggezza.

L. Toupin intende la competenza come una 'forma simbolica strutturante' esito dell'evoluzione, tra rapporti di forza e di senso, in grado di rappresentare un 'agente di cambiamento'⁴. L'autore francese coglie nella competenza l'interazione di 'materia, energia, senso'. Come materia la competenza è qualcosa di misurabile, con pertinenza, per esempio, ad un posto di lavoro; come energia «essa è sorretta da un potenziale creativo» che può innovare le pratiche e le abitudini, esaltando «le capacità collettive, la valenza educativa e produttiva dell'errore e della ricerca», la riflessione sulle pratiche in vista della loro trasformazione. La competenza come senso e direzione si esprime come «capacità di dare ordine, di regolare le attività secondo gerarchie, di progettare secondo criteri valutativi»⁵, si esprime pertanto come «visione creatrice, produzione e comunicazione di risorse di senso per il cambiamento»⁶.

Questa dimensione di 'competenza capace di senso' consente, secondo un angolo di visuale pedagogico, di pensare la competenza, seppur legata allo svolgersi della professionalità, connessa alla formazione di tutta la persona, all'educazione dell'uomo, «a saper prendere posizione rispetto al mondo, a saper valutare le conseguenze dei propri atti, a saper convogliare le proprie energie verso una progettualità personale e sociale»⁷.

Non è importante tanto ritrovare una definizione corretta e condivisa di competenza, ma interrogarsi sui processi che stanno costruendo il senso d'uso della nozione, per

verificare se essa possa veramente essere una categoria funzionale allo sviluppo umano: accettare la sfida delle competenze apre alla possibilità dell'innovazione.

Il pensiero di Nonaka e degli studiosi neo-vygotskiani sull'apprendimento organizzativo e le competenze situate, pur restando sul piano di osservazione delle organizzazioni, restituiscono alla dinamica soggetto-contesto la centralità nello studio⁸ delle competenze e ne sanciscono la redistribuzione del valore e della responsabilità. È su questa base che nascono le esperienze di ricerca basate sulla promozione di 'comunità di pratiche' come strumento elettivo per favorire la circolazione, distribuzione e evoluzione dei processi collettivi di apprendimento e quindi di sviluppo delle competenze⁹. È l'azione delle persone, la loro capacità di combinare risorse, a partire dalle proprie motivazioni, relazioni, culture, a determinare efficacia ed efficienza nel porre in rapporto il sé con l'altro da sé¹⁰.

La competenza scaturisce da tre modalità di apprendimento: sapere che (livello dell'informazione); sapere come o saper fare (padroneggiare una condotta adeguata al problema); sapere perché (riguarda la rappresentazione della situazione, una astrazione che permette di individuare principi, cause) o saper essere.

Come ben chiarisce L. Milani, il concetto di competenza può essere considerato 'nozione descrittiva', consentendo «di descrivere i tratti di una professionalità, di definire gli obiettivi della formazione e di evidenziare i cambiamenti nell'esercizio delle professionalità»; 'nozione prassica', esito di un «sapere riflessivo sulla professionalità in atto; una nozione fortemente legata al contesto»; 'nozione limite', dal momento che si situa «al confine tra diverse discipline», nozione il cui fine è quello di «fornire criteri e modalità per riconoscere, far emergere e valorizzare ciò che si può considerare specifico di una professionalità»¹¹.

O. Reboul distingue tre livelli di competenza: la competenza 'fondamentale', che rende il fanciullo uomo nel senso più ampio, e non un «cieco ingranaggio della macchina economica»; la competenza 'speciale', inerente ad uno specifico lavoro o attività sociale o ricreativa; infine la 'competenza ad essere', «quella che fa dell'uomo un adulto nel senso pieno della parola, un essere responsabile e autonomo, capace, in tutti i campi che lo riguardano, di giudicare con la propria testa»¹².

Secondo A. Cegolon la problematica di fondo si situa in un 'deficit metodologico', dovuto alla mancanza di una epistemologia corretta per cogliere appieno il concetto di competenza. Lo studio delle competenze non dovrebbe essere guidato dalla domanda 'che cosa è la competenza', ma 'chi è il soggetto competente', per il fatto che «[...] la competenza non è un'azione ma si coglie nell'azione, essa non esiste in sé, come realtà, ma in virtù di un agente che la sa esprimere»¹³.

Nel riprendere la tesi sostenuta da G. Bertagna nel saggio 'Pedagogia dell'uomo, pedagogia della persona umana: il senso di una differenza'¹⁴, l'autore ritiene che solo una scienza della persona, e non semplicemente una scienza dell'uomo naturalizzato, può rendere effettivamente conto della complessità degli elementi in gioco e finalizzare l'educazione di tutti e di ciascuno al miglior sviluppo possibile delle proprie potenzialità. Formare competenze significa formare 'persone'. La competenza è perciò un possibile strumento di con-divisione tra saperi e persone.

Considerata dal punto di vista pedagogico, la competenza si pone tra due diversi piani, tra loro complementari. Essa «può mettere in luce una prospettiva specifica dell'agire» pedagogico volta ad illuminare alcune zone d'ombra non raggiungibili dalle altre discipline (come, per esempio, il rapporto con la dimensione del senso personale e collettivo della progettualità educativa e formativa).

Nell'ottica delle professionalità educative e pedagogiche la nozione di competenza «è legata alla capacità di esplorare i diversi aspetti di una situazione educativa e di intervenire secondo un piano progettuale coerente e intenzionale, elaborando contestualmente quadri teorici e capacità di intervento operativo»¹⁵. Può essere intesa pertanto come «capacità generativa in grado di produrre un'infinità di condotte adeguate a un'infinità di nuove situazioni»¹⁶.

Motivazione e autoefficacia

Può essere utile considerare la competenza sotto il profilo motivazionale. Si può intendere la competenza come motivazione e non solo come espressione di una raggiunta capacità. Come ben fa notare R. White il desiderio di competenza «soddisfa una necessità intrinseca di agire sull'ambiente circostante»¹⁷.

Recentemente alcuni studiosi parlano di un'ulteriore tipologia di motivazione, le 'motivazioni alle competenze'. In relazione ai processi cognitivi nelle motivazioni riveste una notevole rilevanza la personale stima valoriale, vale a dire la tendenza ad attribuire la sequenza degli eventi a fattori esterni (indipendenti dal soggetto) o a fattori interni (dipendenti da sé) ai fini della percezione del controllo sulle azioni per raggiungere un traguardo prestabilito.

Se le cause del successo sono attribuite alle abilità del soggetto, egli si sentirà competente e valido; se le cause dell'insuccesso sono attribuite a sé e alle proprie debolezze per far fronte all'ambiente, egli entrerà in uno stato di impotenza. In ogni caso volere raggiungere la competenza in un certo ambito è un'attività gratificante per se stessa che ben presto diventa una motivazione autonoma della persona.

La 'motivazione alla competenza' è stata di recente approfondita attraverso il concetto di autoefficacia (*self-efficacy*) intesa come valutazione della probabilità di portare a compimento con successo un certo compito o attività.

L'autoefficacia presuppone il buon funzionamento della propria struttura psichica e una corretta valutazione dei rapporti fra le risorse dell'organismo, gli obiettivi da perseguire e le condizioni ambientali in cui si deve operare.

L'autoefficacia richiede un certo grado di accettazione ragionata del rischio e la consapevolezza che non è indispensabile la perfezione prima di poter passare all'azione. La consapevolezza delle proprie meta-competenze è un punto basilare. Non è necessario avere già fatto qualcosa per sentire di poterlo fare, ma è indispensabile avere coscienza della propria capacità di generare soluzioni, di analizzare problemi, di comprendere dinamiche, e sapere di poter apprendere.

Fu lo psicologo canadese A. Bandura, partendo dall'osservazione dei processi di apprendimento, a teorizzare nel 1997 il concetto di *self-efficacy*. Lo studioso osservò che nella fase di apprendimento il comportamento di un individuo ('osservatore') si modifica in funzione del comportamento di un altro individuo ('modello'). Questa scoperta offrì un prezioso contributo scientifico volto alla descrizione del processo di apprendimento e alla risoluzione delle determinanti che presiedono agli insuccessi personali.

L'autoefficacia è essenzialmente un atteggiamento mentale positivo che funge da contrappeso ai sentimenti autosvalutanti, che ci assalgono quando siamo chiamati a far fronte ad una difficoltà. Un atteggiamento di scarsa fiducia nelle proprie potenzialità penalizza fortemente la reale efficacia delle nostre azioni, poiché può paralizzare la forza delle nostre motivazioni e incentivare emozioni frustranti. Coltivare la convinzione di 'poterci riuscire' costituisce un vantaggio essenziale nel viaggio che conduce ognuno di noi alla propria realizzazione, al proprio benessere e a quello degli altri¹⁸.

La cura e lo sviluppo del senso di autoefficacia possono giocare un ruolo diretto nell'alimentare la motivazione all'apprendimento. La motivazione può essere risvegliata dal progressivo potenziamento del senso di autoefficacia.

Secondo A. Bandura il concetto di autoefficacia si contraddistingue per tre aspetti: 'l'ampiezza', che indica quanto si è competenti in un ambito. Se si ordinasse per difficoltà varie attività, troviamo che le aspettative di efficacia di alcune persone sono limitate alle più semplici, a differenza di altre persone, il soggetto si cimenterà con certi compiti, non con altri più impegnativi. Il secondo aspetto è la 'forza', ossia la capacità di risollevarsi dopo un insuccesso. Aspettative forti sopravviveranno più a lungo a feedback negativi o all'assenza di risultati positivi, aspettative deboli verranno meno

prematuramente e porteranno l'individuo a desistere in un compito o in un'attività. Il terzo aspetto è connesso con la 'generalizzabilità' ovvero con la possibilità di estendere a più ambiti la competenza acquisita. Alcune esperienze positive (o negative) creano delle aspettative di efficacia strettamente circoscritte a quell'ambito particolare, altre inducono aspettative più generalizzate che investono ambiti che vanno al di là della situazione specifica in esame o in trattamento; ne risulteranno cambiamenti in più ambiti.

A questo punto è bene domandarsi, in che modo può l'educazione mantenere viva ed aumentare un'aspirazione alla competenza, qualunque sia il campo nel quale si manifesta? Su che cosa è basato il sentimento di piacere e di successo nel padroneggiare determinate attività per il solo gusto di saperle fare bene?

D. McClelland, per esempio, parlando della 'società in cammino', osserva il fatto che in determinati tempi e luoghi l'aspirazione al successo è fortemente favorita dalla società, dalle sue istituzioni, e anche dai suoi miti. Come J. Bruner mette in luce, l'importanza attribuita alla responsabilità e all'iniziativa individuale, ad un atteggiamento di fiducia nella decisione e nell'azione personale, alla perfettibilità di se stessi, non fa che perpetuare, dopo l'infanzia, le più importanti motivazioni ad acquistare la competenza¹⁹. Per natura l'uomo è spinto a domandarsi le ragioni del suo agire, partendo dalla sua persona, perciò dai suoi bisogni. Conoscere desideri e bisogni conduce ad una visione più vera del compito perseguito nella vita; più scopro la motivazione, cioè il perché, più scopro me stesso. Ogni soggetto è spinto ad agire ed è motivato per ambizione, interesse, impulso, desiderio e istinto.

Ciò che mette in moto è quella condizione interna per produrre energia e per dirigere il comportamento verso una meta ben precisa, spinta per dare risposta al mio bisogno. La motivazione è la pressione del nostro agire, è la curiosità che ci spinge ad agire, e ciò che dà la carica per raggiungere la meta. Essa è la forza motrice della vita.

Il rapporto tra competenze e motivazione è per molti aspetti assai stretto: l'esprimere capacità crea motivazioni e soddisfazioni, d'altronde la motivazione può sostenere l'attività e condurre la persona ad acquisire nuove competenze. Ma la mancanza di motivazione inibisce lo sviluppo di competenze così come la mancanza di competenze favorisce demotivazione e rassegnazione. Se prendiamo in considerazione il rapporto tra motivazione e risorse vediamo che la motivazione coglie le risorse utili per la realizzazione di desideri e bisogni personali e collettivi.

Lo psicanalista J. Lacan parla del desiderio non come un capriccio, una voglia, il possesso di beni materiali o il conseguimento del successo, ma come spinta vitale che anima ogni persona, vocazione²⁰. In questa prospettiva il desiderio è ciò che dà senso

alla vita, una forza, un'energia trasformativa che apre le porte, apre i mondi, dilata l'orizzonte del nostro mondo. Noi facciamo esperienza del desiderio quando facciamo esperienza di una scelta che implica il destino della nostra vita: ne va di noi stessi.

Nel nostro tempo c'è una certa fatica a desiderare. I vincoli culturali ed emotivi posti dall'ambiente di vita contemporaneo, rendono insostenibile il peso del desiderio. I giovani di oggi, godendo di ampi spazi di libertà, hanno difficoltà a desiderare, ad avere una vocazione, un progetto. Accendere il desiderio non è come accendere un'appendice tecnologica: accendere uno *smartphone* è semplice, ma accendere una passione, una vocazione, accendere la forza propulsiva del desiderio in una vita, è più arduo ma sicuramente più soddisfacente a lungo termine.

Desiderare pone in un atteggiamento di attesa e di ricerca della via, evoca e invoca relazione, sorpresa, scelta di libertà²¹. Chi sa accogliere e riconoscere il proprio desiderio può sperimentare delle privazioni, può andare incontro a difficoltà, al rischio del fallimento, ma nel profondo è vivo, creativo, aperto all'imprevedibilità della vita e alle sue possibilità.

Le condizioni attraverso cui il desiderio si alimenta dipendono dalla capacità degli educatori, genitori, pedagogisti, insegnanti, di articolare in modo equilibrato i no e i sì, gratificazione e frustrazione; di sostenere l'esistenza autentica della promessa di un godimento molto più grande e fecondo di quello consumistico del 'tutto subito'. È il godimento dell'amore, della cultura, dell'amicizia, della realizzazione di sé²².

'Motivare a essere competenti' è quindi saper donare libertà, in un certo senso, educare. «Il dono è l'apertura del nostro essere alla presenza dell'altro per renderlo attore della sua propria vita»²³.

La motivazione dipende in modo determinante da due elementi fondamentali della personalità ovvero le 'competenze', che configurano ciò che il soggetto sa mettere in gioco per risolvere un problema e i 'valori' personali, vale a dire ciò che fonda l'apprezzamento e la dimensione del fare. I valori configurano il nucleo di idee guida, ovvero ciò che dà forma e significato all'esistenza personale. Le competenze sono l'insieme di risorse necessarie alla riuscita. Questi due elementi sono così il tramite per tradurre la spinta motivazionale in un processo d'azione. La spinta motivazionale è innescata ogni qual volta l'individuo avverte che il suo equilibrio interno è stato modificato, avverte cioè un bisogno. Un bisogno è la percezione di una distanza, di uno squilibrio tra una situazione attuale e una situazione meta desiderata. La motivazione è la spinta che attiva l'individuo all'azione e che lo spinge ad adoperarsi per ristabilire la situazione di equilibrio precedente.

La motivazione è educabile?

Motivare alla costruzione di competenze per lo sviluppo di persone responsabili è senza dubbio un traguardo pedagogico essenziale per il quale impegnarsi a fondo sia nella comunità scolastica sia nella poliedricità della più ampia comunità educante. Un'autentica 'competenza' risiede nella capacità di aprirsi all'imprevisto e all'avventura possibile, premessa su cui costruire prospettive di progettualità pedagogica, scolastiche e non, che promuovano azioni educative efficaci nei diversi contesti di vita dell'*humanum*, azioni 'autentiche', ovvero, propriamente 'competenti'.

In questa prospettiva la scuola può, come afferma J. Bruner, coltivare le energie naturali che stimolano l'apprendimento spontaneo o 'volontà di apprendere', quelle che non dipendono da una ricompensa esterna, ma derivano da una sorgente intrinseca alla persona, essendo inerente al felice compimento dell'attività: la curiosità quale caratteristica umana che orienta l'attitudine ad apprendere; il desiderio di competenza, ovvero lo stimolo ad affrontare e risolvere problemi; l'aspirazione ad emulare un modello proposto dagli insegnanti, che non significa necessariamente imitare il maestro, quanto nel fatto che egli divenga parte integrante del dialogo interno dello studente, una persona, cioè, di cui egli desidera il rispetto, di cui vuole far sue le qualità; l'impegno consapevole ad inserirsi nel tessuto della reciprocità sociale, che richiama il desiderio intrinseco nella natura umana di rispondere agli altri e cooperare con essi in vista di un obiettivo comune²⁴.

Un'azione educativa connettiva e generativa di competenza si fonda su valori legati all'autorealizzazione della persona, mira ad aiutare il discente a percepire positivamente la scuola, lo studio e se stesso, motivandolo ad esercitare un controllo attivo sull'andamento del proprio percorso formativo, orientato al successo personale. Come per ogni atto educativo, l'impegno a motivare comporta la libertà dell'altro e quindi non è garantito nell'esito.

Parlare di scuola significa affrontare un argomento fra i più complessi e, nel medesimo tempo, più importanti sia per la crescita della singola persona sia per lo sviluppo dell'intera società. La scuola, solo sollecitando qualità umane, può configurarsi quale vivaio educativo di speranza in cui sperimentare e realizzare la richiesta di ogni studente di diventare competente, mettendo in moto il desiderio di sapere in un cammino condiviso di ricerca e di scoperta.

La forza orientante della scuola, il suo essere orizzonte di senso, luogo in cui pensare, interrogare, mettersi alla prova, scaturisce dall'esigenza di pensare in termini di autenticità la relazione fondamentale docenti-discenti, in uno *studium* che sia dialogo,

accettazione reciproca e cooperazione, fedeltà al passato e impegno di progettualità verso il domani.

Il modo in cui la vicenda scolastica si intreccia con le esperienze di vita, il senso e il valore attribuito alla scuola come propulsore di competenza, comunità in cui mettere a punto e allenare i propri talenti, sono snodi focali di una rinnovata pedagogia della scuola, laboratorio di futuro da vivere con impegno e passione per insegnare, *in primis*, l'umano²⁵.

CRISTINA BIRBES

Catholic University of Brescia

¹ Cfr. E. Mounier, *Révolution personaliste et communautaire*, Oeuvres, Seuil, 1961, pp. 300-301.

² Cfr. L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano, 1995.

³ E. Perulli, *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 23.

⁴ L. Toupin, *La compétence comme matière, énergie et sens*, in "Education Permanente", 135, 1998, pp. 33-34.

⁵ L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia, 2000, p. 25.

⁶ L. Toupin, *La compétence comme matière, énergie et sens*, in "Education Permanente", 135, 1998, p. 43.

⁷ L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, 2014, p. 27.

⁸ Si veda I. Nonaka, H. Takeuchi, *The Knowledge Creating Company*, University Press, Oxford, 1995.

⁹ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano, 2006.

¹⁰ E. Perulli, *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze*, Franco Angeli, 2007, pp. 48-49.

¹¹ L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia, 2000, p. 20.

¹² Cfr. O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una filosofia dell'educazione* (trad. dal francese), Armando, Roma, 1995.

¹³ A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008, p. 138.

¹⁴ Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia dell'uomo e pedagogia della persona umana: il senso di una differenza*, in ID. (a cura di), *Scienze della persona, perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006, pp. 17-74.

¹⁵ L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia, 2000, p. 21.

¹⁶ Si veda E. Damiano, *La competenza. Discussione sopra una categoria didattica emergente*, in "Pedagogia PIÙ didattica", 1, 2009, p. 63.

¹⁷ Cfr. R. White, *Motivation Reconsidered: The Concept of competence*, in "Psychol. Rev.", 1959, 66, pp. 297-333.

¹⁸ A. Bandura, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erikson, Trento, 2000; P. Paoletti, *Crescere nell'eccellenza*, Armando, Roma, 2008.

¹⁹ Cfr. J. S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967, capitolo VI, pp. 177-198.

²⁰ Si veda J. Lacan, *Sovversione del soggetto e dialettica del desiderio nell'inconscio freudiano*, *Scritti*, Vol. II, Einaudi, Torino, 2002.

²¹ Cfr. C.M. Mozzanica, *Pedagogia della/e fragilità*, La Scuola, Brescia, 2005.

²² Cfr. M. Recalcati, *Ritratti del desiderio*, Cortina Raffaello, Milano, 2018.

²³ J.C. Sange, *La loi du don*, PUL, 1997, Lyon, p. 171.

²⁴ J. S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, 1991, pp. 183-193.

²⁵ Si veda P. Malavasi, *Insegnare l'umano. Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano, 2020.

Apprendere il futuro (*To learn the future*). L'impegno e la coerenza della scuola per la definizione di percorsi educativi nella prospettiva 2030

To learn the future. The commitment and the coherence of the school for the definition of educational paths in the 2030 perspective

CLAUDIO PIGNALBERI

Educational sustainability and Capability approach are the two 'key-approaches' that are shaping new challenges in educational and training institutions, first and foremost the school, which involves the adults of the present (the teachers) and the adults of the future (the learners). Starting from an analysis of the theoretical framework supporting the theme of sustainability, the paper pays attention to the studies and theories that have 'designed' a new model of Education for Sustainable Development (ESS) and then presents the first results of an empirical research conducted in some Roman schools to understand how the two approaches can generate the didactic-training conditions to develop the talents of tomorrow.

KEYWORDS: *SUSTAINABILITY, CAPABILITY APPROACH, AGENCY, ITS, INFORMAL LEARNING, ACTIVE CITIZENSHIP*

Apprendere il futuro per ripensare i percorsi educativi nella scuola in prospettiva sostenibile

Il termine 'apprendere il futuro' (*learning the future*), coniato dall'economista E. Giovannini¹, può essere inteso come la capacità di progettare e pianificare percorsi di apprendimento nelle istituzioni educative e formative -con particolare riguardo al mondo della scuola- nella prospettiva della sostenibilità.

È con l'approvazione del documento *Agenda 2030* dell'ONU nel settembre 2015², che il tema della sostenibilità ha richiamato l'attenzione di studiosi, esperti del settore, politici e ricercatori³, per cercare di pianificare azioni progettuali sulla base dei 17 obiettivi e dei 169 *goals* finalizzati all'eliminazione della povertà, alla protezione del pianeta e al raggiungimento di una prosperità diffusa. La scuola, nello specifico, dovrebbe ripensare i propri curricula didattico-formativi affinché possa orientare lo studente alla coltivazione di un profilo professionale rispondente alle richieste del mercato del lavoro. Quale può essere allora il contributo della scuola affinché i giovani non acquisiscano solo delle conoscenze, ma anche delle capacità pratiche che gli permettano di

partecipare alla costruzione di una società sostenibile? Quali sono invece le richieste a cui il docente deve far fronte? Come ripensare i percorsi educativi nella prospettiva 2030? Sono soltanto alcuni quesiti rispetto alle problematiche ed alle persistenti criticità a cui quotidianamente la scuola dovrebbe far fronte.

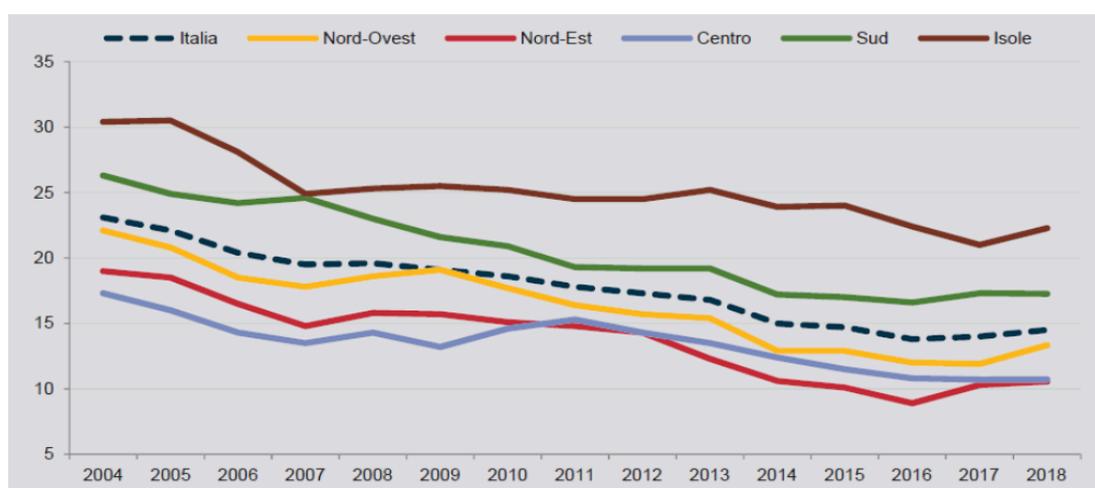
Le *Indicazioni nazionali* del MIUR⁴, ad esempio, sottolineano la necessità di ripensare la progettazione didattica e l'ambiente di apprendimento attraverso la definizione di competenze chiave: sociali, digitali, metacognitive e metodologiche. A livello europeo, la *Raccomandazione del Consiglio* del 22 maggio 2018⁵ propone un elenco di competenze chiave per l'apprendimento permanente, tra le quali la capacità di 'imparare ad imparare'. Tali misure contribuiscono a delineare delle linee di intervento che promuovono lo sviluppo sostenibile nella comunità scolastica, soprattutto in relazione all'obiettivo 4 dell'ONU "mirante a un'istruzione inclusiva, di qualità ed equa, con opportunità di apprendimento permanente aperte a tutti". Per questi motivi, l'ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile) sta mettendo a punto una serie di iniziative progettuali per introdurre nelle scuole modelli didattici di Educazione allo Sviluppo Sostenibile (d'ora in poi ESS), tra i quali: a) corsi di formazione per docenti neo-assunti; b) l'introduzione in classe dell'educazione civica come disciplina di insegnamento; c) lo stanziamento di fondi per le strategie di comunicazione; d) le azioni per trasformare le sfide in opportunità lavorative per i *sustainable jobs*; e) la campagna di sensibilizzazione alla sostenibilità tramite i media (dalla trasmissione radiofonica *Big Bang*, il Trenino Thomas di Mattel Italy per le scuole dell'infanzia, il gioco da tavolo *GoGoals*, fino al progetto musicale *My Earth Songs* del compositore ambientalista indiano Ricky Kej che ha realizzato 27 canzoni per bambini); f) concorsi a premi come l'iniziativa redatta dal MIUR *Facciamo 17 goal. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* rivolto alle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado per promuovere la cultura della sostenibilità.

Le indagini a livello nazionale condotte dall'Istat⁶ evidenziano quanto le azioni previste nel quarto *goal* stiano registrando dei risultati a dir poco incoraggianti soprattutto per l'incremento dell'accesso all'istruzione di donne e ragazze: il livello base di alfabetizzazione è migliorato in maniera significativa, ma resta necessario rafforzare le azioni per ottenere risultati ancora migliori in tutti i livelli educativi. Nello specifico, la percentuale di bambini e giovani con livello Isced⁷ 2/3 che raggiungono un livello di competenza minima in lettura e matematica si attesta al 40,1% per la scuola primaria e al 43,7% per la scuola secondaria; significativa è anche la partecipazione a percorsi strutturati di apprendimento (95,7%) e ad iniziative formative non formali (41,5%); l'uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione mostra, infine, un decisivo miglioramento nel 2017 (10,6% rispetto al 10%).

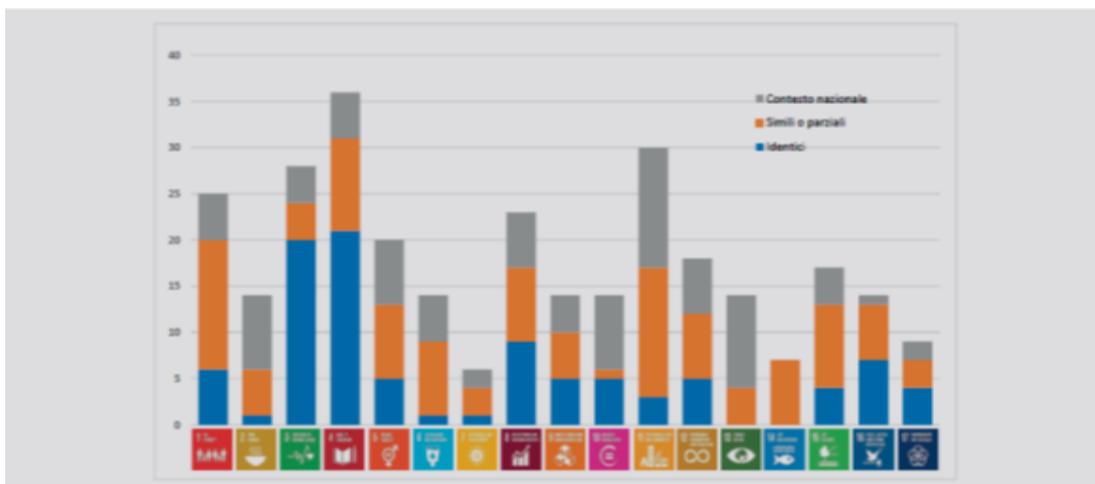
Il graf. 1 analizza proprio quest'ultimo dato: nel periodo 2004/2018, l'Istat conferma come nelle diverse ripartizioni regionali l'uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione è tendenzialmente diminuita. Il graf. 2, invece, mette in evidenza i risultati positivi nel *goal* relativo all'istruzione sulla base della rilevazione ASviS⁸ in riferimento al periodo 2015/2018.

A livello internazionale, i rapporti OECD ed il *Global Cities*⁹ confermano il dato secondo il quale negli ultimi anni si è registrato un diffuso avanzamento sul fronte dell'istruzione inclusiva, tanto da raggiungere l'obiettivo nazionale previsto da *Europa 2020* (il 26-27%) seppur con importanti differenze territoriali e di genere¹⁰.

Quali interventi allora sono richiesti? Considerando i programmi dell'UNESCO (Decennio di Educazione allo Sviluppo Sostenibile 2005/2014 e conseguente *Global Program of Action*) e dell'*United Nations Economic Commission for Europe* UNECE (Strategia di Educazione allo Sviluppo Sostenibile), è di particolare rilevanza: a) la progettazione di una didattica attiva e motivante, con programmi flessibili e adattabili ai singoli bisogni, che sviluppi negli studenti le competenze necessarie per rispondere alle richieste della società; b) la definizione di percorsi di formazione per i docenti, sia iniziale che in servizio, sui temi della cittadinanza attiva e dell'inclusione al fine di acquisire le competenze, gli strumenti, le metodologie più efficaci; c) l'alleanza tra la scuola e il mondo extra-scolastico rafforzando il dialogo e lo scambio delle conoscenze con il territorio (famiglie, volontariato, mondo del lavoro, ecc.); d) la dimensione *lifelong*, in cui nella scuola si sperimentano dei modelli educativi che riguardano non soltanto le competenze, ma anche i contesti all'interno dei quali le competenze vengono coltivate.



Graf. 1: L'uscita precoce per ripartizione regionale (Istat, 2019)



Graf. 2: L'andamento dei goals (ASviS, 2019)

Nella *Prospettiva 2030*¹¹, l'impegno delle istituzioni scolastiche sarà, dunque, quello di pianificare percorsi di apprendimento nella direzione di un'ESS che, riprendendo la citazione di Sterling, «oltre ad assicurare un pieno sviluppo delle persone, le attrezza ad affrontare in modo critico e creativo le difficoltà e le sfide della vita e generino cambiamenti che portino ad una società migliore e ad un mondo più pacifico»¹². Tuttavia, l'ESS non è una nuova disciplina, ma piuttosto un nuovo approccio ai contenuti che può rivelarsi pertinente per tutte le discipline. Orientare la formazione e l'insegnamento verso uno sviluppo sostenibile significa consentire ai docenti di lavorare in conformità a dei principi didattici specifici: incoraggiare il pensiero sistemico, considerare la complessità di un problema, prevedere tempi di lavoro più lunghi, condurre una riflessione critica e favorire la partecipazione. Può essere inteso anche come un approccio che contribuisce allo sviluppo delle capacità trasversali (collaborazione, comunicazione, strategie di apprendimento, pensiero creativo e procedimento riflessivo) così come alla formazione della persona nei contesti formali, informali e non formali.

Promuovere l'ESS significa generare percorsi di apprendimento innovativi orientati allo sviluppo delle *soft skills* per gli studenti e delle capacitazioni per i docenti: in altre parole, l'educazione sostenibile vuol dire 'apprendere il futuro'.

L'ESS (Educazione allo Sviluppo Sostenibile) per una didattica di qualità

L'ESS è un approccio educativo di tipo trasformatore -così come delineato nella strategia ONU del 2015- che prende in considerazione il contenuto e i risultati di apprendimento del soggetto; è orientato all'azione; supporta un apprendimento autogestito, la partecipazione e la collaborazione; è un approccio orientato alla

soluzione dei problemi; propone infine situazioni ed opportunità di apprendimento formale ed informale¹³. È un contributo essenziale per raggiungere gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (d'ora in poi OSS) rendendo i soggetti capaci di collaborare allo sviluppo sostenibile attraverso la promozione del cambiamento sociale, economico, culturale e tramite la trasformazione del loro stesso comportamento.

Urs Kocher, nel volume *Educare allo sviluppo sostenibile* del 2017, così scrive «l'ESS è una parte incontestata della missione della scuola pubblica»¹⁴ in quanto «integra i principi dello sviluppo sostenibile nella formazione e promuove il pensare in un'ottica di lungo termine»¹⁵. Egli ritiene che per promuovere capacità e comportamenti partecipativi sono indispensabili le competenze relazionali e sociali ed un modello didattico che contribuisca alla coltivazione e potenziamento delle *soft skills*. L'ESS, prosegue Kocher, non «deve proporsi in termini assolutistici»¹⁶, ma deve porre le basi di sostegno nel processo di apprendimento, sia dei docenti sia dei discenti, al fine di diffondere un comportamento efficace per far fronte alle sfide future. È importante pianificare proposte didattiche e formative in cui centrale è il riconoscimento delle esperienze acquisite in contesti informali e non formali per la coltivazione negli ambienti formali (scuola, università) di un *repository* di conoscenze di tipo cooperative.

Stoltemberg¹⁷, ad esempio, sottolinea che le istituzioni chiamate alla formazione dei giovani debbano includere, nei curricoli didattici, l'ambito relativo all'educazione alla sostenibilità perché indirizza ad una più efficace comprensione ed approfondimento delle azioni caratterizzanti lo scenario economico, sociale ed ambientale. Su questa direzione di lavoro, Wals¹⁸ amplia il significato di sostenibilità integrandolo con il postulato della pratica, evidenziando come questa debba considerare prima di tutto i bisogni della comunità al fine di contribuire alla coltivazione di un'identità –intesa come insieme delle convinzioni, idee, tradizioni, ed anche delle interazioni sociali, relazioni, lavori di gruppo– che possa essere pronta a far fronte alle richieste provenienti dal contesto; ovvero diventare 'cittadini della sostenibilità', così come sono stati definiti da Wals e Lenglet¹⁹.

Per elaborare un piano educativo orientato all'ESS è importante definire –come sottolinea l'Unesco²⁰– specifici OSS:

- sviluppare i risultati cognitivi, socio-emotivi e comportamentali attraverso l'acquisizione di competenze-chiave trasversali sulla sostenibilità;
- integrare l'ESS nelle politiche, nelle strategie, nei programmi di studio e nei libri di testo in modo da permettere alle scuole di sviluppare contenuti e progetti localmente rilevanti;

- sviluppare le competenze generali sulla sostenibilità (inclusi il sapere, le abilità, le attitudini, i valori, le motivazioni e l'impegno);
- investire nella pedagogia trasformativa orientata all'azione che impegni i discenti in processi di pensiero di tipo partecipativo, sistemico, creativo e innovativo e in processi attuativi nei contesti formali, informali e non formali;
- agire come agente di cambiamento in un processo di apprendimento organizzativo che sappia indirizzare le scuole verso lo sviluppo sostenibile.

Gli OSS consentono, dunque, di definire nelle scuole, ed anche in altri contesti di apprendimento, alcune possibili azioni di insegnamento dell'ESS consentendo ai docenti e ai discenti di integrare i principi della sostenibilità nelle loro azioni quotidiane e di facilitare lo sviluppo di capacità e competenze. Consentono anche di ripensare la scuola come ambiente di apprendimento sostenibile dal punto di vista della qualità dei processi di insegnamento e di apprendimento, della qualità del piano di organizzazione e gestione e, in ultimo, della qualità di relazione con l'extra-scuola.

Nella prima, l'azione educativa pone al centro il soggetto ed il suo diritto all'apprendimento *lifelong* e, di conseguenza, fornisce situazioni ed opportunità per sviluppare le idee, i valori e le proprie visioni del mondo. È un'azione che migliora la motivazione e l'impegno nello studio dei discenti:

- a) incoraggiandoli all'apprendimento cooperativo ed alla condivisibilità delle esperienze;
- b) valorizzando le attività pratiche mettendole in relazione con lo sviluppo dei concetti e con la costruzione di teorie;
- c) facilitando la partecipazione alle attività (curricolari ed extra-curricolari) e offrendo loro contesti per lo sviluppo del proprio apprendimento.

L'ESS, quindi, si traduce in opportunità innovativa di apprendere concetti/teorie per scoperta in situazione²¹.

Rispetto alla seconda categoria, il docente ha il compito di progettare e sperimentare modelli e metodi didattici che consentano allo studente di personalizzare e trasformare i propri apprendimenti. Le azioni richieste riguardano dunque:

- a) l'apprendistato cognitivo al fine di consolidare e trasferire la competenza agita in più situazioni;
- b) la pratica professionale attraverso cui acquisire conoscenze (emotive, cognitive, e così via) e abilità (saper ascoltare, esprimere i propri punti di vista, responsabilità, solidarietà) per la costruzione di un'identità personale e professionale;

- c) la responsabilizzazione e l'autonomia attraverso l'esperienza nei processi di partecipazione democratica.

Nell'ultima (la terza), l'ESS richiede il riconoscimento e la validazione delle competenze apprese nei contesti informali e non formali affinché possano facilitare il percorso di studio dei discenti attraverso la condivisibilità delle proprie autobiografie (approccio cooperativo), di esperienze sociali (approccio situato) e di autovalutazione (approccio metacognitivo). Le azioni educative riguardano:

- a) la pratica professionale, aiutando il discente a sviluppare idee e abilità che simulino il suo ruolo in uno specifico contesto (ad esempio, il *work-based learning*);
- b) la pratica partecipativa attraverso la proposta di laboratori e lavori di gruppo in cui si pianificano situazioni e contesti legati al quotidiano (in famiglia, a lavoro);
- c) la pratica didattico-professionale in cui il discente si auto-responsabilizza al ruolo e, al contempo, mette in pratica le conoscenze acquisite nel percorso di studio (ad esempio, l'alternanza scuola-lavoro)²².

Da questo punto di vista, la corrispondenza tra educazione e sostenibilità esige un investimento nei processi educativi e formativi con l'obiettivo di «porre al centro degli stessi l'*humanum*, promuovendo comunità di vita sostenibili nel segno di un policentrismo formativo per la sostenibilità, che connetta il conoscere e l'agire, il sapere con il saper fare e il saper essere»²³.

L'educazione alla sostenibilità così concepita si delinea, a ben vedere, come «un processo di promozione intenzionale che fa incontrare capacità e opportunità (e) che, per così dire, permette alle capacità di essere messe in azione (grazie all'azione combinata della libertà personale e del contesto facilitante), e di non restare mere virtualità»²⁴.

È proprio alla scuola che viene richiesto di ripensare il percorso didattico attraverso linee di intervento basate sull'importanza dello sviluppo sostenibile, sul potenziamento delle competenze per la sostenibilità e sul raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento. Per promuovere l'idea della sostenibilità in campo educativo e formativo²⁵ è fondamentale allora il contributo del *capability approach* (approccio alle capacità).

Il *capability approach* per un modello ESS nelle scuole

Gli studiosi che si occupano di ESS sostengono che la promozione della sostenibilità nelle scuole può rappresentare uno strumento per favorire cambiamenti, comportamentali e di apprendimento, in una direzione socialmente desiderabile. Scott e Gough²⁶ ritengono che le scuole debbano motivare i propri studenti a ripensare riflessivamente lo stile di vita attraverso il quale poter agire trasformativamente nel disegno del proprio futuro (o dei futuri possibili). Stoltenberg²⁷, invece, considera lo sviluppo sostenibile come processo di ricerca, di apprendimento e di modellamento del futuro diventando, allo stesso tempo, una possibile guida per la scelta dei contenuti e dei metodi formativi per un'azione didattica efficace.

Al fine di promuovere l'ESS come approccio orientato allo sviluppo della capacità di 'apprendere ad apprendere il futuro', di particolare rilevanza è il *capability approach* elaborato da M.C. Nussbaum e A. Sen²⁸. L'approccio considera ogni persona come un fine in quanto pone attenzione a ciò che l'individuo è potenzialmente capace di essere (la personalità, lo stato d'animo, le emozioni) e di fare (la pratica, l'azione). L'approccio considera lo sviluppo umano come un processo che amplia le opportunità fornite ai soggetti per condurre una vita sana, essere istruiti, avere la possibilità di apprendere lungo tutto il corso della vita ed avere accesso alle risorse necessarie per il proprio benessere.

Le capacità sono ciò che Sen chiama le 'libertà sostanziali', un insieme di opportunità - generalmente correlate - di scegliere ed agire. Le caratteristiche di una persona (i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, lo stato di salute e di tonicità del corpo, gli insegnamenti interiorizzati, le capacità di percezione e di movimento), ad esempio, sono fortemente rilevanti per le sue capacità combinate, ma bisogna distinguerle dalle capacità combinate stesse di cui rappresentano soltanto una parte. Le capacità interne sono caratteristiche e abilità acquisite o sviluppate, nella maggior parte dei casi, tramite l'interazione con l'ambiente familiare, scolastico e sociale. Le capacità combinate sono definite come la somma delle capacità interne e delle condizioni in cui possono essere effettivamente scelti i funzionamenti, le libertà di condurre un certo tipo di vita piuttosto che un altro, e via dicendo. Parlare di libertà in ambito educativo vuol dire, secondo Sen, che «l'educazione deve farsi pratica di libertà. Deve creare un'attitudine generale a porre e a formulare problemi, sviluppando l'intelligenza attraverso il dubbio, uno spirito problematizzatore»²⁹; quindi, l'unica alternativa è la «produzione culturale ed educativa, non individuale ma collettiva»³⁰.

Al concetto di capacità si affianca un altro aspetto-cardine, il *functioning* (funzionamenti), attraverso cui si rende possibile l'acquisizione e l'adozione di stati di essere e di fare: in altri termini, ciò che i soggetti riescono a mettere in atto sul piano fisico, intellettuale, della salute, nutrizione, longevità, istruzione. I funzionamenti cui il soggetto attribuisce valore non sono definibili una volta per tutte, ma comprendono molti aspetti della vita quotidiana.

Nello specifico dell'ambito educativo e formativo, il *capability approach* consente di ripensare l'apprendimento degli alunni e la formazione dei docenti nei termini di libertà, capacità e funzionamenti, per porli nella condizione di apprendere il futuro. L'azione didattica, pertanto, sarà sempre più articolata sul valore delle capacità, dei funzionamenti e dell'*agency*. Le *capability* in ambito educativo, secondo Nussbaum, si pongono l'obiettivo di «mettere gli individui nelle condizioni di sviluppare ed esprimere per intero le loro potenzialità, per consentire a ciascuno di esprimere la sua libertà di scelta nelle diverse situazioni e di realizzarsi completamente come esseri umani»³¹.

Sviluppo come libertà/capacità nella visione di I. Robeyns.

Robeyns sottolinea che «il *capability approach* non è solo vocato alla valutazione del *capability set* delle persone, ma analizza anche i nostri bisogni all'interno del contesto economico-produttivo e sociale in cui si formano e interagiscono, e comunque nelle circostanze in cui le persone si trovano a scegliere il *set* di opportunità potenziali e giuste per se stessi»³². Per costruire percorsi individuali di apprendimento, la scuola dovrebbe fornire un insieme di opportunità didattiche affinché il soggetto possa riflettere sul percorso migliore da intraprendere, ovvero disporre della libertà di scelta e di decisione per coltivare le capacità rispondenti alle richieste future. La scuola dovrebbe agire sinergicamente con il territorio per accrescere, da un lato, le competenze-chiave degli studenti e, dall'altro lato, migliorare le competenze del personale amministrativo e dei docenti. Significa anche che la scuola dovrebbe essere indirizzata a proporre modelli educativi nella dimensione specifica delle libertà sostanziali e delle capacità combinate. Un modello di libertà sostanziale, destinato ai docenti, consente di scegliere il corso della propria azione senza influenze esterne (libertà di agire) al fine di perseguire gli obiettivi prescelti in un processo di apprendimento specifico (libertà di conseguire). Tale modello, rivolto anche agli studenti, facilita il processo attraverso il quale si consolidano le capacità combinate, e quindi la consapevolezza e l'autonomia di disegnare il proprio percorso di apprendimento.

Empowerment, riflessività, funzionamenti nella visione di M.C. Nussbaum.

Generare contesti capacitanti (personali e professionali) vuol dire mettere al centro la pratica degli studenti: da un lato, la capacità di controllo dei propri apprendimenti (*empowerment*) e, dall'altro lato, la capacità di favorire il ripensamento, l'elaborazione e la ridefinizione delle conoscenze attraverso percorsi di indagine sulla realtà (riflessività) al fine di individuare delle risposte efficaci ad un dato funzionamento. Un contributo importante proviene dagli studi condotti sul pensiero ecologico da G. Bateson³³. Egli ritiene che per consentire il raggiungimento del terzo stadio degli apprendimenti è importante fornire tutte quelle condizioni e situazioni affinché il soggetto possa sviluppare il proprio 'abito mentale'. Il pensiero ecologico indica come il soggetto costruisce il senso dei percorsi della sua conoscenza attraverso lo scambio interattivo, e quindi come le conoscenze si co-costruiscono nei livelli intra ed intersistemici, tanto che si possa parlare di continua conoscenza della conoscenza. Il *Global Cities*³⁴, ad esempio, ha elaborato un programma di scambio digitale, denominato *Global Scholars*, con l'obiettivo di creare delle e-classi per gli studenti dai 10 ai 13 anni. L'obiettivo è di sviluppare una comunità di apprendimento in rete tra studenti provenienti da diversi paesi in cui è possibile confrontarsi su un argomento comune di studio, sulle competenze da utilizzare per risolvere un problema ed anche per conoscere nuove tradizioni, abitudini, pratiche narrative. Nel 2017/2018, il programma ha collaborato con 576 insegnanti in 64 città e 29 paesi con l'iscrizione di 13.756 studenti distribuiti in 602 classi, il 90% dei quali della scuola pubblica. Il programma in sostanza è stato pensato e progettato tenendo conto dei destinatari della formazione (gli studenti), la *generation next* o *net generation*³⁵, investendo nelle *soft skills* per lo sviluppo dell'identità di ognuno. Le *soft skills* si sviluppano anche tramite le relazioni informali nei diversi contesti (capacità di adattamento, flessibilità, appartenenza); generano condizioni facilitanti l'agire (il lavoro di gruppo, l'agire al plurale, il *problem solving*); promuovono esperienze pratiche e riflessive in grado di influenzare l'azione professionale. Ed è proprio in questa fase, del deutero-apprendimento, che i destinatari dell'intervento educativo acquisiscono competenze fondamentali per la loro vita, per apprendere il futuro.

L'Agency secondo A. Sen e M.C. Nussbaum.

L'economista definisce la 'libertà di *agency*' come l'agire libero e competente nel perseguimento di obiettivi e valori che il soggetto reputa importanti. Per Nussbaum, invece, è la capacità di compiere scelte efficaci, di selezionare le opzioni praticabili e di trasformarle in direzioni e risultati effettivi. L'*agency* rimette in discussione lo sviluppo della pratica professionale dei docenti (responsabili della crescita formativa dei novizi); è lo strumento di sviluppo di tutti i settori e livelli dell'istruzione e formazione attraverso

la proposta di modelli didattici e metodologie educative innovative. L'*agency* si traduce nell'azione riflessiva e trasformativa delle conoscenze e dei saperi appresi a livello multidimensionale e partecipativo; è di per sé una *soft skills* in quanto consente a colui che la coltiva la possibilità di generare nuovi apprendimenti; è il saper agire e saper fare frutto delle esperienze condivise a livello formale e non formale. Allo stesso tempo, l'*agency* responsabilizza il docente al ruolo, al ripensamento delle proposte didattiche, al clima d'aula, a coltivare il significato di appartenenza e partecipazione; è l'azione che determina il cambiamento organizzativo e supporta l'espansione dell'apprendere ad apprendere. Centrale è, dunque, il richiamo alla teoria del pensiero espansivo di Engeström³⁶ in cui si propone il superamento dell'apprendimento nozionistico inteso come sistema specifico di attività. Nella pratica espansiva, l'azione professionale del docente è il risultato del confronto intersoggettivo intra (gruppo di colleghi) ed extrascolastico (con il territorio) che contribuisce a ridefinire l'agire educativo. In particolare, si pensi all'istituzione della famiglia in cui è possibile riscoprire il valore delle relazioni sociali attraverso la sensibilizzazione alla dimensione pedagogica nel contesto della comunità educante. La famiglia è il luogo elettivo di generazione e di sviluppo umano. La prospettiva che la famiglia dà all'educazione è di sostenere la crescita della persona -nella sua unicità ed irripetibilità- entro un'appartenenza significativa. La famiglia, in sintesi, viene considerata come l'ambiente principale in cui si delineano dei percorsi di crescita e di sviluppo, per l'adulto del futuro, della propria identità personale e professionale. L'ESS pone particolare attenzione al rapporto che dovrebbe essere coltivato tra l'istituzione scolastica e la famiglia. Alcuni *goal* dell'*Agenda ONU*, infatti, fanno riferimento all'importanza di integrare le politiche familiari con quelle della scuola, della società e dell'ambiente, al fine di definire nuove misure di contrasto alla povertà e svantaggio sociale. L'alleanza tra scuola e famiglia, ad esempio, è riportata nel *Patto educativo di corresponsabilità* in cui l'obiettivo è di impegnare le famiglie a condividere con la scuola i nuclei fondanti dell'azione educativa³⁷.

Per i giovani ricercatori ed i docenti, il *capability approach* e lo sviluppo sostenibile possono fornire dunque un contributo concreto per ripensare il lavoro didattico (metodi, metodologie, risultati attesi) ed il contesto scolastico come ambiente di apprendimento in grado di disegnare il futuro degli adulti del futuro.

L'*agency* come modello di educazione sostenibile nelle scuole: i primi risultati della ricerca

Il contesto entro il quale è stata condotta la ricerca è quello dei servizi educativi del territorio romano. L'obiettivo è di comprendere quanto i due approcci possano fornire le condizioni didattico-formative per generare futuri talenti.

Per quanto riguarda il primo approccio, la sostenibilità educativa, le azioni di riferimento (emerse da alcuni *target* del quarto *goal*) si riferiscono alla qualità dei processi di insegnamento e di apprendimento; alla qualità delle linee di azione della scuola e la sua organizzazione ed alla qualità di relazione tra scuola ed extra-scuola. Per quanto riguarda invece il secondo, relativo al *capability approach*, gli aspetti esaminati riguardano la libertà/capacità; l'*empowerment*, riflessività, funzionamenti; l'*agency*.

Il campione -di convenienza- è composto da 150 docenti in ruolo e 50 neo-assunti (che hanno superato con risultati eccellenti l'anno di prova) appartenenti a otto realtà educative (asili nido e scuole dell'infanzia) designate dall'Ente committente come gruppo-capofila. I criteri che hanno portato alla definizione del campione sono stati i seguenti: a) titolo di studio; b) anni di esperienza pregressa nel settore; c) conoscenze e competenze sul tema della sostenibilità; d) capacità progettuali.

L'obiettivo è quello di formare un gruppo di professionisti dell'educazione al tema della sostenibilità e del *capability approach* e, in seconda istanza, comprendere quali variabili risultano significative per l'elaborazione del modello ESS. Per tali ragioni, nell'anno educativo 2018/2019 sono stati proposti dieci incontri di formazione con l'obiettivo di individuare le dimensioni e le variabili di riferimento per la costruzione di un modello di educazione allo sviluppo sostenibile.

Per quanto riguarda gli incontri di formazione (di tipo esperienziale) (prima fase), i docenti hanno avuto la possibilità di sviluppare competenze per la progettazione, costruzione ed erogazione di un modello didattico che potesse fungere da linea-guida, sia per i docenti sia per le famiglie e gli studenti, al tema dello sviluppo sostenibile. La seconda fase, invece, ha riguardato la somministrazione di un questionario con domande strutturate -per 30 *items* complessivi- al fine di comprendere quale approccio e quale variabile potesse rivelarsi significativa ed efficace per l'ESS in cui centrale è il soggetto ed il suo diritto all'apprendimento *lifelong*.

Nella prima fase, il campione è stato coinvolto in un percorso formativo e di laboratorio esperienziale per ragionare ed analizzare le criticità esistenti nel contesto-scuola. È indubbio che tra le criticità più rilevanti emerge la necessità di ripensare la gestione della scuola come organizzazione che apprende, nonché la poca attenzione alla ridefinizione delle attività didattiche fondate sul valore dell'*agency*. I contenuti del percorso formativo hanno consentito di aprire uno spazio di riflessione e di ripensamento del piano didattico; di aggiornare e valorizzare il bagaglio di competenze;

di garantire occasioni di confronto e di dialogo informale che normalmente in un contesto, qual è la scuola, difficilmente è possibile garantire.

Nella seconda fase della ricerca, invece, è stato somministrato un questionario composto da domande strutturate (in modo tale da facilitare l'inserimento e l'analisi) per verificare sia il ritorno di apprendimento rispetto ai contenuti affrontati sia le possibili azioni (future) di sviluppo del modello ESS nelle scuole.

Per quanto riguarda il primo approccio (sostenibilità educativa), il campione sottolinea l'esigenza di rafforzare il legame e l'interazione con il territorio. La famiglia, il gruppo dei pari, i gruppi sportivi, le associazioni culturali, altro non sono che i principali agenti con i quali la scuola deve rafforzare la propria *partnership*. Allo stesso tempo, i docenti ritengono che è importante che la scuola diventi ambiente abilitante di apprendimento in cui lo studente è chiamato a farsi parte attiva (68,8%), partecipando alla vita del contesto della pratica (21,5%).

Significativa, nel modello ESS, è la qualità di relazione tra scuola ed extra-scuola. Dall'analisi delle medie e dall'indice di significatività di ogni variabile, la qualità delle relazioni emerge come la più significativa con un valore pari a 0,03 (e, dunque, inferiore al valore dello 0,05) dimostrando l'efficacia dell'approccio, così come si evince nella tab. 1.

Descrittori	Valori
Qualità insegnamento/apprendimento	0,22
Qualità linee di azione	0,08
Qualità delle relazioni	0,03*

* Significativa a due code

Tab. 1: Correlazioni variabili+dimensioni di contesto

Rispetto alla qualità dei processi di insegnamento/apprendimento, la didattica dovrebbe essere pensata come spazio di originale elaborazione del sapere in cui l'apprendimento iniziale è immediatamente seguito dalla sua applicazione pratica. Una didattica, quindi, che investa in processi di apprendimento più flessibili e favorevoli lo sviluppo delle *soft skills* -anche attraverso il coinvolgimento del territorio-, ed in particolare:

- 1) la capacità di immaginare il futuro (63,5%);
- 2) il pensiero critico e le competenze metacognitive (58,6%);
- 3) la capacità di ragionamento/riflessione (44,5%);
- 4) la capacità di lavorare in gruppo/*problem solving* (43,4%).

Il docente, in quanto professionista dell'educazione, dovrebbe porsi come riferimento agenziale che costruisce la sua zona di apprendimento disciplinare per saperi pratici (laboratori, simulazioni di esperienze reali, apprendimento in situazione, ecc.). Regista, animatore, figura di supporto, *counselor*, *mentor*, *coach*: sono ruoli potenziali che contribuiscono alla definizione di un modello ESS che, attraverso azioni agenziali, sia rispondente ai funzionamenti provenienti dall'esterno.

Per quanto riguarda la qualità delle linee di azione della scuola emergono, ad avviso del campione, delle criticità nei seguenti ambiti di lavoro:

- 1) pianificazione e programmazione collegiale (34,3%);
- 2) clima tra il gruppo docenti (89,8%);
- 3) riflessione e monitoraggio delle attività previste per singole discipline (52,5%);
- 4) la capacità di lavorare in gruppo/*problem solving* (43,4%).

È indubbio che per poter individuare delle possibili soluzioni rispetto alle criticità rilevate sia di fondamentale importanza progettare un modello ESS nella qualità delle relazioni e delle *partnership* con il territorio. Tale aspetto delinea un quadro chiaro ed esaustivo per promuovere l'ESS nelle scuole rispetto all'approccio della sostenibilità educativa.

Il secondo approccio (*capability approach*) ha inteso indagare le capacità interne (personalità, competenze, ecc.) e combinate (azioni, pratiche) che possono contribuire al completamento dell'ESS, ovvero da una parte la scuola e, dall'altra parte il contesto. Dall'analisi emerge quanto sia importante per la scuola investire nell'*agency* (azione capacitante per agire in situazione): la mobilità professionale, la capacità di ragionamento pratico e di scelta nell'azione professionale, il senso di comunità. Come si evince dalla tab. 2, la variabile è significativa con valore 0,00.

Descrittori	Valori
Sviluppo come libertà/capacità	0,03*
<i>Empowerment</i> , riflessività, ragionamento	0,01*
<i>Agency</i>	0,00*

* Significativa a due code

Tab. 2: Correlazioni variabili+capacitazioni

Nel contesto educativo, l'«*agency*»³⁸ si identifica nella partecipazione alle attività collegiali (65,9%), nella pratica informale sviluppata dalla relazione collegiale e con il territorio (71,4%). È -per il discente- acquisizione di competenze trasversali che

contribuiscono allo sviluppo di un'identità personale e professionale nella dimensione *lifelong*, o meglio *learn the future*.

Per quanto riguarda lo «sviluppo come libertà/capacità»³⁹, i dati evidenziano l'importanza di ripensare il modello scolastico attraverso proposte educative di tipo operative/pratiche che potenzino la cooperazione e la collaborazione tra i diversi soggetti (64,3%). Ciò a partire dal rispetto e valorizzazione delle *skills* personali, la responsabilizzazione alla professione, l'appartenenza e la partecipazione, l'investimento nelle libertà sostanziali.

L'«*empowerment*, riflessività, funzionamenti»⁴⁰ evidenziano la necessità di ripensare la didattica e l'ambiente-scuola come contesto informale (facilitatore) per la coltivazione delle *soft skills* (76,5%); in particolare, lo sviluppo del pensiero critico (45,6%), il *problem solving* e la gestione delle informazioni (32,5%).

La sostenibilità educativa ed il *capability approach*, in sintesi, possono contribuire nella definizione di percorsi educativi nelle scuole nella prospettiva 2030. Lavorando nella direzione dell'*agency* e del rapporto con il territorio, la scuola potrà disegnare il proprio modello ESS per un docente ed un discente -nella visione di Sen e Nussbaum- capacitante. Nel modello, infatti, il docente è colui che riconoscendo il valore significativo delle relazioni intra ed extrascolastiche:

- progetta azioni educative (contenuti e metodi) per obiettivi di apprendimento;
- riconosce l'importanza della collegialità, del lavoro di gruppo, della relazione educativa;
- agisce attraverso lo studio di pratiche collaborative e cooperative.

Il discente invece:

- coltiva e rafforza le *soft skills*;
- sviluppa il pensiero critico e creativo;
- rafforza la capacità di affrontare i problemi (*problem solving*) e di prendere decisioni (*decision making*);

riconoscendo il valore del rapporto tra *agency* e funzionamenti, ovvero l'*agency* educativa della scuola -e della singola persona- e le richieste del contesto.

Motivazione, coinvolgimento attivo dei soggetti, collaborazione, interazione, riflessività, negoziazione, centralità della formazione, sono divenuti dunque patrimonio di una pluralità di processi e pratiche di apprendimento ben aldilà della sfera tradizionalmente educativa, dando luogo ad una prospettiva comune riconosciuta e ordinata dai

dispositivi concettuali e sociali che intrecciano l'educazione formale, non formale e informale.

Un possibile modello ESS per apprendere il futuro: appunti conclusivi

La ricerca ha rilevato quanto sia importante ripensare i percorsi didattici nella direzione dell'*agency* e attraverso il rafforzamento dei rapporti di dialogo/confronto con il territorio.

L'*agency*, nel modello di educazione sostenibile, facilita lo sviluppo professionale dei docenti e la coltivazione delle *skills* e delle abilità per i discenti. Il territorio, invece, rappresenta un'opportunità di capacitazione per entrambi attraverso la proposta di attività formative basate sul valore dell'esperienza e della pratica didattica, il lavoro in compresenza, il confronto e lo scambio delle conoscenze, la responsabilizzazione. Emerge, dunque, un modello ESS che:

(secondo l'approccio della sostenibilità educativa)

- a) elabora delle proposte operative al fine di rafforzare le *partnership* e le relazioni con il territorio;
- b) proponga delle azioni didattiche in cui centrale è il valore dell'esperienza acquisita a scuola (formale), in famiglia (non formale) così come nella vita quotidiana (informale);
- c) proponga delle attività didattiche rispondenti agli obiettivi di apprendimento sostenibile.

(secondo il *capability approach*)

- a) proponga una didattica in situazione e per scoperta, non più legata alle singole discipline, ma indirizzata alla coltivazione delle *soft skills* (pensiero critico e metacognitivo) dei discenti;
- b) definisca percorsi didattici trasformativi in cui centrale è la pratica agentiva del soggetto, la capacità di apprendere ad apprendere, le relazioni di gruppo;
- c) rafforza il legame con la famiglia in quanto comunità educante ed educativa.

La scuola deve essere pensata come sistema di attività aperto e interattivo, o meglio come *learning organization* (organizzazione che apprende), e come tale dovrebbe

sviluppare strutture e processi innovativi che consentano di implementare la capacità professionale di apprendere da se stesse, e dal territorio, al fine di rispondere in modo veloce e flessibile ai cambiamenti del contesto. Secondo l'approccio della scuola come *learning organization*, interessante è il contributo di Creemers e Kyriakides del *Dynamic Model Of Educational Effectiveness* in cui si propone di fornire una lettura multidimensionale riferita ai fattori che operano a tre livelli: l'interazione insegnante/allievi, le variabili riferibili alla scuola, il contesto educativo più vasto. Si legge infatti

«the model is multilevel in nature and refers to factors operating at four levels: teaching and learning situation is emphasised and the roles of the two main actors are analysed; school-level factors influence the teaching-learning situation by developing and evaluating the school policy on teaching and the policy on creating the School Learning Environment (SLE); the system level refers to the influence of the educational system through a more formal way, especially through developing and evaluating the educational policy at the national/regional level; teaching and learning situation is influenced by the wider educational context in which students, teachers, and schools are expected to operate»⁴¹.

Altrettanto interessante è il modello di Marzano il quale propone, sulla base dell'analisi di una pluralità di modelli descrittivi dell'incidenza del fattore scuola sull'apprendimento, una lista di cinque fattori riferibili alla scuola che incidono positivamente sui risultati di apprendimento: *«1) guaranteed and viable curriculum; 2) challenging goals and effective feedback; 3) parent and community involvement; 4) safe and orderly environment; 5) collegiality and professionalism»⁴².*

In questa prospettiva, l'ESS è riconoscibile in primo luogo nell'impegno della scuola al conseguimento di pratiche educative ed organizzative coerenti ed efficaci, nel promuovere sviluppo della professionalità, opportunità di crescita, sostegno delle capacità, investimento nelle risorse umane (dentro e fuori la scuola) attraverso la coltivazione e valorizzazione delle buone pratiche, interagendo con il contesto territoriale, o meglio creare le condizioni per fare rete. Orientare la formazione e l'insegnamento verso uno sviluppo sostenibile significa, dunque, lavorare nella direzione della partecipazione collaborativa e cooperativa. Come direbbe Chomsky⁴³ significa ragionare ad una didattica sostenibile caratterizzata dalla libertà dell'*agency* per educare ad apprendere il futuro (*learn the future*).

CLAUDIO PIGNALBERI
University of Roma TRE

¹ E. Giovannini, *L'utopia sostenibile*, Laterza, Roma-Bari 2018.

² ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.

³ G. Alessandrini, *Sostenibilità e capability approach*, FrancoAngeli, Milano 2019; G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; U. Margiotta, *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, FrancoAngeli, Milano 2018; L. Mortari, *A scuola di libertà*, Raffaello Cortina, Milano 2008.

⁴ Il documento redatto dal Comitato Scientifico Nazionale per le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* fornisce un decalogo di strumenti sostenibili per la cittadinanza globale: a) le lingue come mezzo per potenziare la comunicazione e la coltivazione di un repertorio condiviso di conoscenze; b) la focalizzazione al pensiero matematico, computazionale e scientifico; c) l'importanza dell'arte e del linguaggio non verbale come forma ineludibile di educazione alla cittadinanza. Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma 2018.

⁵ European Commission, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 2018.

⁶ Dal 2018, l'Istat elabora un Rapporto di ricerca sugli SDGs (*Sustainable Development Goals*) come strumento di orientamento per la cittadinanza. Il Rapporto, infatti, rende disponibile un numero di disaggregazioni degli indicatori che consentono di comprendere l'incidenza dello sviluppo sostenibile sia a livello territoriale sia rispetto alle diverse caratteristiche socio-demografiche delle persone. Si veda Istat, *Rapporto SDGs 2019. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*, Istat, Roma 2019.

⁷ *International Standard Classification of Education* (Classificazione internazionale standard dell'istruzione).

⁸ ASviS, *L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*, Roma 2019.

⁹ Global Cities, *Evaluating Global Digital Education: Student Outcomes Framework*, Bloomberg Philanthropies and the Organisation for Economic Cooperation and Development, New York 2018; OECD, *Education at a glance 2018*, OECD Publishing, Paris 2019.

¹⁰ Nel confronto internazionale ancora persistono delle criticità che dimostrano il notevole distacco tra le azioni sostenibili e le previsioni di crescita. Si legge infatti: «*Despite the considerable progress on education access and participation over the past years, 262 million children and youth of age 6 to 17 were still out of school in 2017 and more than half of children and adolescents are not meeting minimum proficiency standards in reading and mathematics. Rapid technological changes present opportunities and challenges, but the learning environment, capacity of teachers and the quality of education have not kept pace. Refocused efforts are needed to improve learning outcomes for the full lifecycle, especially for women, girls, and marginalized people in vulnerable settings*» (ONU, *Progress towards the Sustainable Development Goals*, Report of the Secretary General, Economic and Social Council, 27 July 2018, p. 1).

¹¹ Tra le proposte varate nella direzione 2030 nel settore dell'istruzione, con particolare riguardo al mondo della scuola, è opportuno citare: a) l'introduzione di corsi di studio e progetti di ricerca interdisciplinari legati all'*Agenda 2030* poiché la transizione verso la sostenibilità richiede una rivoluzione culturale e concettuale al fine di orientare docenti e studenti a pensare e agire in modo 'sistemico'; b) la promozione di pratiche concrete, ad esempio rendendo la scuola un luogo *plastic free*, in linea con le migliori prassi nazionali e internazionali; c) l'introduzione di principi della sostenibilità nella gestione amministrativa. Al fine di incrementare l'impatto delle pratiche innovative, può essere utile che i principi dello sviluppo sostenibile vengano integrati nella gestione, ordinaria e straordinaria, delle scuole (ad esempio, attraverso l'adozione del *sustainable procurement* e l'orientamento allo sviluppo sostenibile nel rapporto con le altre istituzioni del territorio).

¹² Cfr. S. Sterling, *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*, Green Book, Devon 2001, p. 132.

¹³ C. Pignalberi, *(Dis)Educazione digitale: i millenials e nuove pratiche apprenditive*, in G. Alessandrini, *Sostenibilità e capability approach*, FrancoAngeli, Milano 2019.

¹⁴ Cfr. U. Kocher, *Educare allo sviluppo sostenibile*, Erickson, Trento 2017, p. 18.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ U. Stoltenberg, *Sustainable Development Relationships to Culture, Knowledge and Ethics*, KIT Scientific Publishing, Karlsruhe 2011.

¹⁸ A.E.J. Wals, *Education for Sustainable Development – European Approaches*, Bad Homburg v.d.H., VAS 2012.

¹⁹ A.E.J. Wals, F. Leglet, *Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene*, Wageningen University, Wageningen 2015.

²⁰ Unesco, *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, Paris 2017.

²¹ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1938; E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

²² Cfr. A. Kaye, *Apprendimento collaborativo basato sui computer*, «Tecnologie Didattiche», 4 (1994); J. Lave, E. Wenger, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991; G. Schraw, R. Sperling-Dennison, *Assessing metacognitive awareness*, «Contemporary Educational Psychology», 19 (1994).

²³ Cfr. C. Birbes, *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile. Idee, percorsi, azioni*, EDUCatt, Milano 2011.

²⁴ Cfr. M. Tempesta, *La dimensione assiologica: l'agentività sussidiaria come baricentro assiologico del processo di capacitazione*, Pensa MultiMedia, Brescia 2014.

²⁵ Sul tema cfr. il contributo dal titolo *The capabilities approach and values of sustainability: Towards an inclusive Pedagogy* di R. Sanz Ponce, J.A. Peris Cancio e J. Escámez Sánchez pubblicato in «Journal of Innovation & Knowledge», 3 (2018). A pagina 81 si legge «*The nature of sustainability challenge is such that the dominant pedagogies and forms of learning that*

characterise higher education need to be reconsidered to enable students and staff to cope with the accelerating changes, increasing complexity, contested challenges and inevitable uncertainty».

²⁶ Cfr. W. Scott, S. Gough, *Sustainable Development and Learning. Framing the Issues*, Routledge Falmer, London-New York 2003.

²⁷ Cfr. U. Stoltenberg, *Sustainable Development Relationships to Culture, Knowledge and Ethics*, cit.

²⁸ M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna 2012; A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.

²⁹ Cfr. A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, cit., p. 18.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Cfr. M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, cit., p. 51.

³² I. Robeyns, *The Capability Approach: a theoretical survey*, «HDCA», 6, 1 (2005), p. 68.

³³ Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Roma 1977.

³⁴ *Global Cities, Evaluating Global Digital Education: Student Outcomes Framework*, cit.

³⁵ E.K. Ackermann, *Give me a place to stand and I will move the world! Life-long learning in the digital age*, «HDCA», 1 (2017).

³⁶ Y. Engeström, *Learning by Expanding: an Activity Theoretical Approach to Developmental Research*, Orienta Konsultit, Helsinki 1987.

³⁷ Accanto agli studiosi che hanno esplorato le diverse traiettorie educative della pedagogia della famiglia (L. Pati, *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014), si suggeriscono anche i contributi riguardanti la genitorialità in trasformazione (P. Perillo, *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*, FrancoAngeli, Milano 2019) e la quotidianità e le dinamiche/processi tra famiglia e istituzioni (L. Fruggeri, *Famiglie d'oggi. Quotidianità, dinamiche e processi psicosociali*, Carocci, Roma 2018).

³⁸ La griglia fa riferimento ad entrambi gli approcci di A. Sen e M.C. Nussbaum.

³⁹ La griglia è stata elaborata prendendo come riferimento la prospettiva seniana della 'libertà come motore dello sviluppo' contenuta nel volume del 2000, cit.

⁴⁰ La griglia è stata elaborata prendendo come riferimento la 'lista delle capacitazioni' proposta da M.C. Nussbaum nel volume del 2012, cit.

⁴¹ Cfr. B.P.M. Creemers, L. Kyriakides, *School effectiveness and improvement: using a dynamic approach to improve quality in education*, in M. Bundrett, *The principles of school leadership*, Routledge, New York 2012.

⁴² Cfr. R.J. Marzano, *What works in schools: translating research into action*, «ASCD», 8 (2003).

⁴³ N. Chomsky, *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza l'educazione*, Edup, Roma 2004.

Educare con i media, educare ai media. Una riflessione sulle pratiche di insegnamento e apprendimento mediale

Education with media, education to media. A reflection about the teaching and learning practices with media

MICHELE BALDASSARRE, VALERIA TAMBORRA¹

In this paper we intend to reflect about new media in educational contexts. Through a review of the literature and the empirical evidences, and also presenting the results of a research conducted inside a Secondary School, we'll analyse the changes that occur in teaching and learning practices.

KEYWORDS: *MEDIA EDUCATION, TEACHING AND LEARNING PRACTICES, EDUCATIONAL TECHNOLOGIES, MOBILE DEVICES AT SCHOOL*

1. Introduzione

La riflessione attorno all'impiego dei media per scopi formativi e alle implicazioni educative dei consumi medialti dei giovani ha dato vita, nel tempo, a una molteplicità di direttrici di ricerca: dall'analisi delle pratiche allo studio degli effetti culturali e delle rappresentazioni veicolate dai consumi medialti, dallo studio del funzionamento dei media all'analisi del rapporto sussistente tra essi e l'organizzazione della conoscenza. Ne risulta un ampio dibattito connotato da posizioni differenti e, a volte, in aperto contrasto.

In questa sede si intende avviare una discussione sul tema accogliendo la posizione di Rivoltella secondo cui «i media non producono effetti in senso deterministico ma vanno sempre collocati dentro i contesti e le culture d'uso»².

Considerare i media come parte integrante dei processi educativi, implica trovare risposta ad alcune questioni centrali: l'influenza che i media hanno sui processi di costruzione della conoscenza, nonché le forme della conoscenza da essi veicolate. In questo senso Silverstone sottolinea che i media non sono soltanto degli strumenti o dei contenuti³, ma predispongono uno scenario educativo di tipo informale⁴.

Nel rapporto tra educazione formale e informale è necessario costruire degli elementi di continuità rispetto ai quali i media giocano un ruolo centrale. Su questo tema Galliani sottolinea che per definire correttamente un “ambiente di apprendimento” è necessario applicare ai contesti i principi e le caratteristiche di formale, informale e non formale⁵, categorie che, inoltre, definiscono la qualità dei processi di apprendimento⁶ influenzando, ciascuna con pesi differenti a seconda del contesto, scopi e metodi.

«Quando si usa il costrutto “ambiente di/per l’apprendimento” ci si riferisce alla configurazione spazio-temporale di un luogo fisico o virtuale, intenzionalmente attrezzato (*setting*) per rispondere ad esigenze formative, attraverso strategie pedagogiche e dispositivi didattici mirati a promuovere, sostenere, direzionare e sviluppare processi di apprendimento»⁷.

Quando prendiamo in considerazione, invece, la categoria di “ambienti tecnologici di apprendimento”, essi si caratterizzano anche per i seguenti elementi:

1. sono presenti delle *affordances*⁸, ossia opportunità di agire;
2. lo studente costruisce una propria chiave interpretativa delle informazioni che riceve⁹;
3. l’apprendimento si configura come un processo cognitivo veicolato attraverso l’interazione e la costruzione di «artefatti simbolici, culturali e tecnologici [...] per cui l’apprendimento si connota come processo mediato e situato, distribuito, attraverso interazioni contestualizzate»¹⁰.

I significati veicolati dai media più che essere acquisiti, devono essere negoziati¹¹. Essi predispongono uno scenario in cui il soggetto che apprende è impegnato in un lavoro di acquisizione e traduzione delle conoscenze in una continuità dinamica e trasformativa tra i contesti: formale, informale e non formale. La letteratura che si è occupata di analizzare il rapporto tra i media e la costruzione della conoscenza, infatti, ha concettualizzato i media dapprima come semplici strumenti utili a produrre conoscenza (comportamentismo), poi come sistemi simbolici che permettono di sviluppare e modificare schemi di conoscenza (cognitivismo), infine come strumenti di mediazione che facilitano processi di produzione di significati socialmente situati (costruttivismo socio-culturale)¹². I media, pertanto, si configurano come baricentro di un equilibrio dinamico tra i contesti di apprendimento¹³.

Quanto discusso sollecita un’ulteriore riflessione: predisporre ambienti tecnologici di apprendimento non consegue, in modo deterministico, in un’innovazione nei processi di insegnamento e apprendimento; «il processo non ha nulla a che vedere con le Tic in quanto tali, [...] il cambiamento è molto più intimamente connesso con lo stile di

gestione, con gli atteggiamenti fra gli insegnanti, [...] con gli approcci pedagogici e con i nuovi stili di apprendimento»¹⁴.

Dunque, per discutere di educazione mediale è necessario premettere due condizioni fondamentali:

1. le tecnologie non possono sostituire l'istruzione formale attraverso presunti processi auto-educativi;
2. gli ambienti di apprendimento formale, accogliendo le tecnologie, devono inevitabilmente essere ripensati spostando i propri confini al di là delle mura dell'aula scolastica¹⁵.

Si configura, pertanto, un ambiente "integrato", organizzato in modo intenzionale, a partire dalla consapevolezza che le tecnologie, prima di diventare strumenti didattici, appartengono e innervano i contesti sociali e familiari degli alunni¹⁶.

In sintonia con queste considerazioni, Mariani propone un modello di *setting* formativo in cui si determina una forte interdipendenza tra scuola, famiglia e comunità. Questi ambiti divengono «così permeabili tra loro da rasentare una vera e propria osmosi, e la classe sconfinava al punto di essere meglio definita come "ambiente molto allargato"»¹⁷.

La scuola diviene, in questo modo, un nodo all'interno di una rete, più che l'asse centrale su cui si fonda e si sostiene l'apprendimento¹⁸. In questo senso, si determina la necessità per l'istituzione scolastica di ripensare il proprio ruolo educativo in tutti i contesti della rete coinvolti nel processo: «estendere l'apprendimento formale verso altri nodi, e, nel contempo, cercare di integrare gli apprendimenti alternativi nel quadro delle esperienze di apprendimento formale»¹⁹. Si configura, così, uno scenario in cui la scuola diviene guida che orienta i processi di interconnessione e scambio all'interno della rete. In sostanza, non contano i tipi di tecnologie utilizzate, quanto, invece, la direzione educativa che orienta il loro utilizzo. Orientamento che deve inevitabilmente prendere atto del fatto che la conoscenza veicolata dai *new media* è diffusa e socialmente situata, prodotta da un'intelligenza collettiva e distribuita²⁰.

Le tecnologie, dunque, si configurano come mezzi di produzione culturale²¹ i cui contenuti vengono indirizzati da un'attenta azione educativa che miri a sollecitare la creazione e la negoziazione di significati.

2. Tecnologie mobili a scuola

Sulla base dei presupposti teorici presentati nel paragrafo precedente, si intende discutere ora delle principali indicazioni desunte dalle evidenze empiriche sviluppate attraverso la ricerca nel campo dell'uso delle tecnologie mobili a scuola.

Ci si è già soffermati sulla riflessione per cui l'introduzione di strumenti tecnologici a scuola non comporti necessariamente dei miglioramenti in termini di acquisizione delle conoscenze²², a meno che essi non vengano integrati all'interno di un ambiente di apprendimento consapevolmente predisposto²³. Su questo aspetto, Hattie rileva che tali miglioramenti si determinano in presenza di alcune precise condizioni. Innanzitutto, l'Autore sottolinea l'importanza che il docente abbia svolto una formazione specifica sull'uso degli strumenti che intende utilizzare in classe. Inoltre, si è rilevata una maggiore efficacia educativa e didattica, laddove le tecnologie non vengono introdotte a sostituzione dell'insegnante, ma a integrazione della sua azione, attraverso attività supervisionate e sostenute da *feedback* che permettendo agli studenti di avere un controllo diretto sul proprio processo di acquisizione delle conoscenze. Le tecnologie agiscono in questo processo ampliando e potenziando le possibilità di apprendimento, attraverso esercitazioni pratiche. Tali attività, infine, si rivelano più efficaci quando vengono svolte in gruppo o in coppia, più che individualmente²⁴.

Quanto sin qui discusso è efficacemente sintetizzato da Calvani con l'espressione «sono le metodologie (e gli insegnanti che le utilizzano), e non le tecnologie, a fare la differenza»²⁵. L'attenzione, dunque, si pone su aspetti differenti rispetto alla sola acquisizione degli apprendimenti. Ci si chiede, pertanto, in che modo cambi la vita scolastica quando vi si introducono i *new media*. Calvani ne evidenzia i vantaggi:

- «sul piano della comunicazione, condivisione, conservazione e gestione di risorse didattiche interne alla scuola»²⁶;
- a livello di organizzazione delle attività di studio, affinché «i contenuti diventino manipolabili, editabili, individualizzabili in rapporto ai diversi livelli di difficoltà di apprendimento»²⁷;
- ancora, riguardo ad aspetti più profondi dei processi di apprendimento, come la creatività: «su questo piano ci si può confrontare oggi con [...] l'impiego di tecnologie mobili o di *social networking* nella scuola in funzione di nuovi modelli dialogici o narratologici, di nuove forme di appartenenza sociale»²⁸. In tal senso si intendono i media come oggetti in grado di modellare i processi cognitivi e culturali che hanno effetti più evidenti sulla motivazione e le competenze trasversali.

All'interno del panorama sin qui delineato si va definendo la centralità del docente e della sua capacità di compiere scelte consapevoli in merito all'impiego delle tecnologie, affinché esse possano essere integrate negli ambienti di apprendimento in modo situato, sulla base di obiettivi e finalità definiti all'interno di un progetto educativo

accuratamente predisposto. Mosa e Tosi²⁹ evidenziano la necessità di approfondire meglio il modo in cui le tecnologie possano farsi catalizzatrici per l'innovazione dei sistemi educativi in termini di sviluppo delle infrastrutture, qualità delle risorse, progettazione didattica e gestione della classe.

Per quanto pertiene più strettamente le tecnologie mobili, già nel 2014 il rapporto *Horizon Report Europe 2014 Schools Edition* ne evidenziava l'innegabile presenza negli ambienti di apprendimento, sottolineando l'importanza di un'adeguata formazione del corpo docente per poterle inserire correttamente nelle proprie attività didattiche³⁰. Su questo tema Pellerey³¹ riassume in due polarità quelle che sono le principali tendenze riscontrabili in letteratura.

1. Troviamo una parte importante della ricerca empirica che accoglie e auspica entusiasticamente la diffusione capillare dei dispositivi mobili nelle aule scolastiche. Posizioni che si possono efficacemente sintetizzare con le parole di Irvin Jacobs «*always on, always connected mobile devices in the hands of students has the potential to dramatically improve educational outcomes*»³², riportate in un articolo del 2013 di Darrell West che definisce i dispositivi mobili strumenti essenziali per il miglioramento degli apprendimenti, favorendo una trasformazione degli ambienti che permetta e faciliti il coinvolgimento degli studenti in esperienze personalizzate e significative³³. Le posizioni di questo ambito di ricerca tendono a interpretare il fallimento di alcuni approcci e sperimentazioni come il segnale di una didattica che deve ripensare i propri metodi in base alle tecnologie che vengono impiegate.
2. Si ravvede anche una parte della comunità scientifica che assume posizioni più prudenti rispetto all'idea di un uso acritico delle tecnologie mobili nei contesti scolastici, evidenziando diverse criticità. Esse si manifestano prevalentemente «introducendo le tecnologie mobili in modo acritico [...], senza far precedere questa innovazione da un'attenta analisi del contesto socio-culturale e degli eventuali benefici e problemi che le tecnologie mobili possono apportare nella specifica situazione d'uso»³⁴. Sulla scorta di queste considerazioni, si ravvisa la necessità di analizzare con maggiore attenzione il contesto specifico in cui si intendono introdurre dei nuovi *devices*, sia dal punto di vista degli aspetti prettamente tecnici, che degli attori coinvolti: le caratteristiche degli studenti, il livello di preparazione specifica dei docenti, nonché le rappresentazioni implicite di entrambi sull'uso di questi strumenti. Oggetto di perplessità, in questo senso, sono i modelli di integrazione che prevedono l'utilizzo dei dispositivi personali di ciascuno studente: i così detti sistemi *Byod* (*Bring your own device*) che hanno

avuto un'accoglienza inizialmente entusiastica da parte del mondo dell'educazione, ma che hanno mostrato, nel tempo, forti criticità legate all'estrema eterogeneità dei dispositivi di ciascuno, con il verificarsi di un divario interno alla classe tra dispositivi di ultima generazione e altri obsoleti, producendo, in molti casi, disorientamento e disorganizzazione.

Introducendo le tecnologie mobili a scuola si devono considerare, dunque, le prassi da esse veicolate, nonché le abitudini d'uso già consolidate dagli studenti negli altri contesti di vita in cui generalmente fruiscono di questi strumenti in modo continuo, libero e non direzionato. Questi fattori, infatti, influenzeranno significativamente l'azione educativa a scuola. Su questo tema Hernan, Collins, Morrison e Kroeger³⁵ riassumono le principali evidenze empiriche legate alle prassi d'uso, più o meno appropriate, dei dispositivi mobili in classe. Da un lato, si riscontra che una fruizione corretta di questi dispositivi comporta vantaggi legati alla facilitazione di alcune attività in classe, quali la ricerca di informazioni, l'accesso a piattaforme interattive, l'invio e la ricezione di materiali di studio, la creazione di video e contenuti multimediali. D'altro canto, si è rilevata anche una diminuzione del coinvolgimento e dell'impegno nelle attività didattiche, causata da frequenti distrazioni.

A fronte di numerose evidenze empiriche che hanno rilevato scarsa significatività statistica nei miglioramenti degli studenti³⁶ o, talvolta, anche effetti negativi³⁷, si tende a convenire che tali esiti siano determinati dalle modalità d'integrazione di questi strumenti tra i mediatori didattici, laddove, a volte, vengono utilizzati per sostituire i metodi tradizionali senza che vi siano cambiamenti funzionali nell'organizzazione delle attività scolastiche traendo vantaggio dalle *affordances* possedute da questi strumenti³⁸.

3. Come cambiano i processi di insegnamento-apprendimento

Le posizioni citate nei paragrafi precedenti convergono nel sollecitare una considerazione di carattere generale: introdurre nell'ambiente di apprendimento un oggetto mediatore di tipo digitale, impone un'approfondita riflessione sugli effetti che esso ha su tutti gli elementi del sistema-classe.

L'intento perseguito all'interno del presente contributo è quello di proporre un'analisi sul piano dei cambiamenti intervenienti nei modelli educativi e nei processi cognitivi nel momento in cui i *devices* mobili divengono il principale mediatore didattico a scuola. Verranno prese in considerazione nella seguente revisione le principali risultanze nell'ambito delle due attività di base legate allo studio: la lettura e la scrittura.

Per quanto riguarda la prassi di scrittura, essa può essere definita come un evento comunicativo individuale, intenzionale e culturalmente connotato, realizzato attraverso differenti risorse e strumenti³⁹.

Il 53° rapporto Censis riporta che nel 2018 il 73,8% degli italiani possiede almeno uno *smartphone*; tra i giovani di età compresa tra i 30 e 40 anni, coloro che ne posseggono almeno uno sono il 90,3%; in ogni famiglia, infine, ci sono in media 4,6 dispositivi mobili⁴⁰. Si può, dunque, ritenere che in modo più o meno intenzionale a molti bambini possa capitare di imparare a scrivere utilizzando dispositivi digitali prima che a mano⁴¹. Quali possono essere, pertanto, gli effetti della scrittura digitale? Quali differenze ci sono sul piano cognitivo tra questa modalità di scrittura e quella manuale? Sul tema Gabriella Bottini, docente di neuropsicologia presso l'Università di Pavia, in un articolo del 2018 di Giuliano Aluffi apparso su Repubblica, spiega:

«Nello scrivere a mano, lo sguardo è puntato sulla mano che guida la penna sul foglio. La punta della penna è il luogo dove convergono sia l'atto motorio che quello visivo. Se scriviamo al *computer*, invece, la mano corre sulla tastiera ma lo sguardo è rivolto altrove, al *monitor*. [...] Questa divergenza tra occhio e mano può penalizzare la memoria, perché diminuisce quella che nel gergo dei neurologi chiamiamo integrazione multisensoriale: se riusciamo a mettere insieme in una sola esperienza più stimoli di diverso tipo [...] allora i tempi di richiamo dei ricordi e la loro qualità, possono essere migliori»⁴².

Bottini, ancora, sottolinea che, ad esempio, nel prendere appunti su qualcosa che stiamo ascoltando «la lentezza dell'atto ci aiuta a selezionare quello che sentiamo»⁴³. Secondo la docente, la scrittura a mano sollecita capacità cognitive che nella scrittura digitale non sono necessarie perché il *device* corregge automaticamente i nostri errori e facilita la velocità che, per converso, rischia di indurre una certa meccanicità e inconsapevolezza del gesto.

La ricerca empirica ha apportato diverse evidenze a quanto sin qui detto. Mueller e Oppenheimer, in una ricerca del 2014 con studenti universitari, hanno concluso che la scrittura manuale consegue nella produzione di testi più brevi ma di cui se ne ricorda meglio il contenuto rispetto ai testi digitali, generalmente più lunghi, scritti, però, in forme marcatamente trascrittive e, a volte, privi di contenuto e significato⁴⁴. Kongsgården e Krumsvik rilevano che, sebbene i *tablet* facilitino le prassi di scrittura, l'apprendimento risulta migliore se mediato dalla scrittura manuale⁴⁵. Diverse altre ricerche hanno condotto a esiti simili⁴⁶. Nonostante ciò, sussistono anche evidenze circa gli effetti positivi legati alla primissima socializzazione alla letto-scrittura grazie a sistemi digitali integrati da *tools* di sintesi vocale⁴⁷. Sulla base di queste rilevazioni,

alcuni ricercatori hanno suggerito che la soluzione più efficace potrebbe essere quella di combinare e affiancare le due forme di scrittura⁴⁸.

Per quanto, invece, pertiene le prassi di lettura, Calvani sintetizza efficacemente gli esiti delle principali ricerche neuropsicologiche in questo campo:

«leggere un libro in profondità comporta significative differenze neurologiche rispetto alla lettura sul *web*, caratterizzata da *browsing* ipertestuale e “scrematura” veloce: nel primo caso si ha grande attività nelle regioni che presiedono al linguaggio, alla memoria, alla elaborazione di stimoli visivi, ma non nelle attività prefrontali che presiedono alle decisioni e risoluzioni di problemi che si attivano invece nella navigazione ipertestuale che implica impegno nella scelta dei *link* da seguire»⁴⁹.

Su questo stesso tema in un articolo apparso su *Le scienze* nel 2014, Ferris Jahr, riassumendo gli esiti di dieci anni di ricerche in questo campo, mette in evidenza che la lettura su carta presenta caratteristiche cognitive qualitativamente differenti rispetto a quella digitale:

«gli apparecchi digitali impediscono una navigazione efficiente dei testi lunghi, il che incide negativamente sulla capacità di comprensione. [...] Gli schermi rendono più difficile ricordare che cosa abbiamo letto una volta arrivati alla fine. Inoltre, gli *e-reader* non sono in grado di riprodurre le sensazioni tattili tipiche della lettura su carta [...]. Infine, anche se ne rendiamo conto, spesso ci poniamo di fronte a un *computer* o a un *tablet* con un'impostazione mentale meno aperta all'apprendimento rispetto a un libro»⁵⁰.

Durante le attività di lettura il cervello costruisce una rappresentazione mentale ancorata alla fisicità del libro che facilita i processi mnestici; le neuroscienze hanno mostrato che lo stesso processo non si attiva durante la lettura di testi digitali. Dalle evidenze sin qui citate, emerge un'intensa influenza reciproca tra fattori biologici e culturali che ha condotto alcuni autori a esplorare approcci “ibridi”⁵¹: le tecnologie mobili dovrebbero essere inserite in un ambiente di apprendimento progettato in modo da massimizzarne le potenzialità all'interno di attività didattiche che non devono obbligatoriamente abbandonare un'impostazione tradizionale, ma che siano, invece, concertate secondo una pluralità di approcci metodologici e di strumenti. Proporre metodi misti di lettura e di scrittura in modalità analogica e digitale permette agli studenti di migliorare le proprie abilità, impattando, al contempo, la motivazione e l'interesse. Dunque, i *devices* mobili possono essere introdotti favorendone «un uso consapevole, critico e produttivo, sollecitando confronti critici con fonti alternative, riflessione attenta personale e collettiva [...], elaborazione di progetti»⁵².

4. Le prassi di studio mediante *tablet* degli studenti di Scuola Secondaria di II Grado

Considerate le evidenze empiriche emerse dalla revisione della letteratura proposta, si intende ora presentare gli esiti delle rilevazioni qualitative svolte nell'ambito di una sperimentazione condotta all'interno di un istituto di istruzione secondaria superiore in cui è stato introdotto il *tablet* come principale strumento di insegnamento e studio. La sperimentazione ha avuto la durata di due anni scolastici dei quali il primo è stato utile, prevalentemente, per consentire a docenti e studenti di familiarizzare con lo strumento e per impostare correttamente le attività didattiche. Considerate le evidenze empiriche emerse dalle sperimentazioni dei sistemi *Byod*, il gruppo di ricerca ha optato per la predisposizione di un ambiente tecnologico di apprendimento uniforme, chiedendo alle famiglie di acquistare per i propri figli uno specifico modello di *tablet*; sicché la classe intera potesse lavorare all'interno di un unico ambiente digitale opportunamente predisposto. È stato progettato un disegno di ricerca per esperimento con campionamento ciclico istituzionale ricorrente⁵³ riassunto nello schema seguente.

Primo Anno di sperimentazione a.s. 2016-2017			
<i>Soggetti coinvolti</i>	<i>Rilevazioni iniziali</i>	<i>Manipolazione del fattore sperimentale / ordinario</i>	<i>Rilevazioni finali</i>
Gruppo sperimentale: Classe 1 ^a EI – Classe digitale con <i>tablet</i> e libri di studio cartacei	- Test di profitto d'ingresso - Questionari strutturati per docenti e studenti - Questionario strutturato per la rilevazione degli stili di apprendimento degli studenti	Attività didattiche in ambiente tecnologico di apprendimento	- Test di profitto finale - Questionari strutturati per docenti e studenti
Gruppo di controllo: Classe 1 ^a AI – Classe tradizionale	Test di profitto d'ingresso	Attività didattiche tradizionali	Test di profitto finale

Tabella 1: Schema del disegno della ricerca nel primo anno di sperimentazione

Secondo Anno di sperimentazione a.s. 2017-2018					
<i>Soggetti coinvolti</i>	<i>Rilevazioni iniziali</i>	<i>Manipolazione del fattore sperimentale/ordinario</i>	<i>Rilevazioni intermedie</i>	<i>Manipolazione del fattore sperimentale / ordinario</i>	<i>Rilevazioni finali</i>
Primo Gruppo Sperimentale: Classe 2 ^a EI introdotta nell'a.s. precedente - classe digitale con <i>tablet</i> e libri di studio cartacei e in digitale	<ul style="list-style-type: none"> - Test di profitto d'ingresso - Questionari strutturati per docenti, studenti e famiglie - <i>Focus group</i> con docenti, studenti e famiglie 	Attività didattiche in ambiente tecnologico di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> - Test di profitto intermedio - <i>Focus group</i> con docenti, studenti e famiglie 	Attività didattiche in ambiente tecnologico di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> - Test di profitto finale - Prova di valutazione delle competenze - Questionari strutturati per docenti, studenti e famiglie - <i>Focus group</i> con docenti, studenti e famiglie

<p>Secondo Gruppo Sperimentale: Classe 1^a EI - classe digitale con libri di studio in <i>e-book</i></p>	<p>- Test di profitto d'ingresso - Questionari strutturati per docenti, studenti e famiglie - <i>Focus group</i> con docenti, studenti e famiglie - Questionario strutturato per la rilevazione degli stili di apprendimento degli studenti</p>	<p>Attività didattiche in ambiente tecnologico di apprendimento</p>	<p>- Test di profitto intermedio - <i>Focus group</i> con docenti, studenti e famiglie</p>	<p>Attività didattiche in ambiente tecnologico di apprendimento</p>	<p>- Test di profitto finale - Questionari strutturati per docenti, studenti e famiglie - <i>Focus group</i> con docenti, studenti e famiglie</p>
<p>Gruppo di controllo: Classe 2^a AI introdotta nell'a.s. precedente - classe tradizionale</p>	<p>Test di profitto d'ingresso</p>	<p>Attività didattiche tradizionali</p>	<p>- Test di profitto intermedio</p>	<p>Attività didattiche tradizionali</p>	<p>- Test di profitto finale</p>

Tabella 2: Schema del disegno della ricerca nel secondo anno di sperimentazione

In questa sede si discuterà, esclusivamente, dell'analisi di quanto emerso all'interno dei *focus group* condotti nei tre momenti di rilevazione con i docenti e gli studenti durante il secondo anno di sperimentazione⁵⁴. I dati raccolti con le famiglie non possono essere considerati significativi, né rappresentativi, dal momento che si è registrata una bassissima partecipazione agli incontri.

All'interno dei *focus group* è stata sollecitata la riflessione attorno ai seguenti temi.

- Con i docenti:

- gestione della classe;
- gestione delle attività didattiche;
- aspetti comportamentali degli studenti;
- osservazioni sul rendimento.

- Con gli studenti:

- organizzazione delle attività di studio a casa;
- organizzazione delle attività in classe;
- aspetti relazionali interni alla classe;
- aspetti relazionali con i docenti;
- osservazioni sul rendimento.

Le trascrizioni dei *focus group* sono state dapprima sottoposte a un'analisi esplorativa dei dati, mediante il *software* di analisi automatica del testo *T-Lab*.

Per una lettura preliminare si presenta di seguito il *word network graph* che presenta i principali temi emergenti all'interno del testo e le relative relazioni.

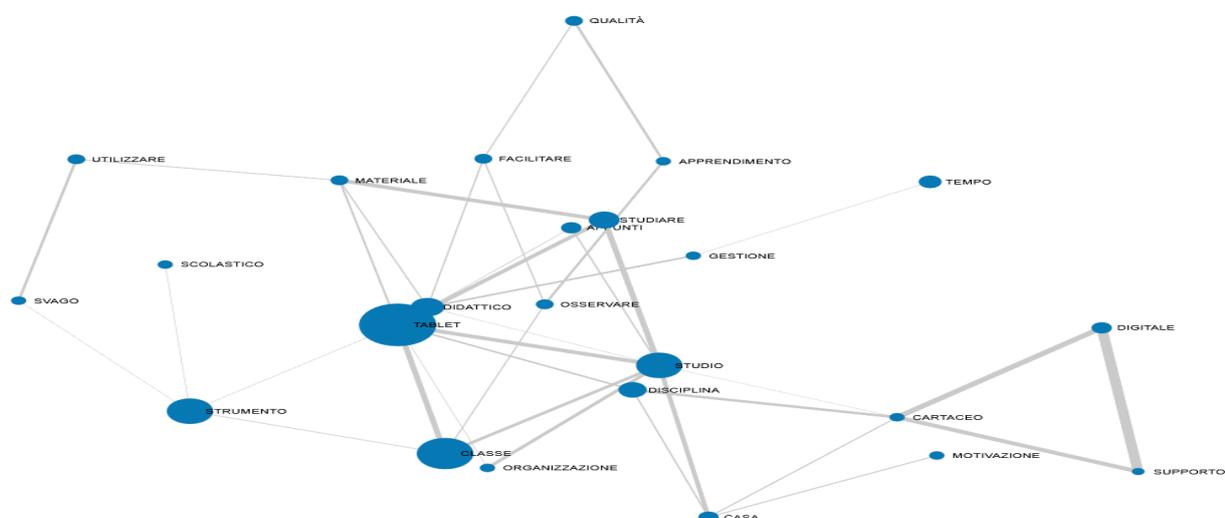


Immagine 1: *word network graph*

Il grafico mostra i lemmi maggiormente frequenti nel testo, le relazioni che li legano e l'intensità di queste relazioni.

Il termine *tablet* è il lemma utilizzato più utilizzato, esso viene concettualizzato, prevalentemente, come uno strumento didattico e di studio, sebbene si sia discusso di questo *device* anche come strumento di svago. Una relazione interessante su cui si richiama preliminarmente l'attenzione è quella intercorrente tra i lemmi "supporto", "digitale" e "cartaceo" che si collega ai temi dello studio a casa. In seguito, si discuterà diffusamente del rapporto, nelle prassi di studio degli alunni, tra supporto digitale e cartaceo.

Per un approfondimento di alcuni concetti centrali della presente trattazione, si presentano, di seguito, gli *output* dell'analisi "associazioni di parole". Questo strumento verifica le relazioni di co-occorrenza che definiscono il significato contestuale delle parole. Si tratta di una analisi esplorativa dei significati, guidata dal ricercatore. Il *software* applica degli indici di associazione basati su dati binari di presenza/assenza⁵⁵. La prima parola-chiave presa in esame è "tecnologia". Se ne propone di seguito l'*output*.

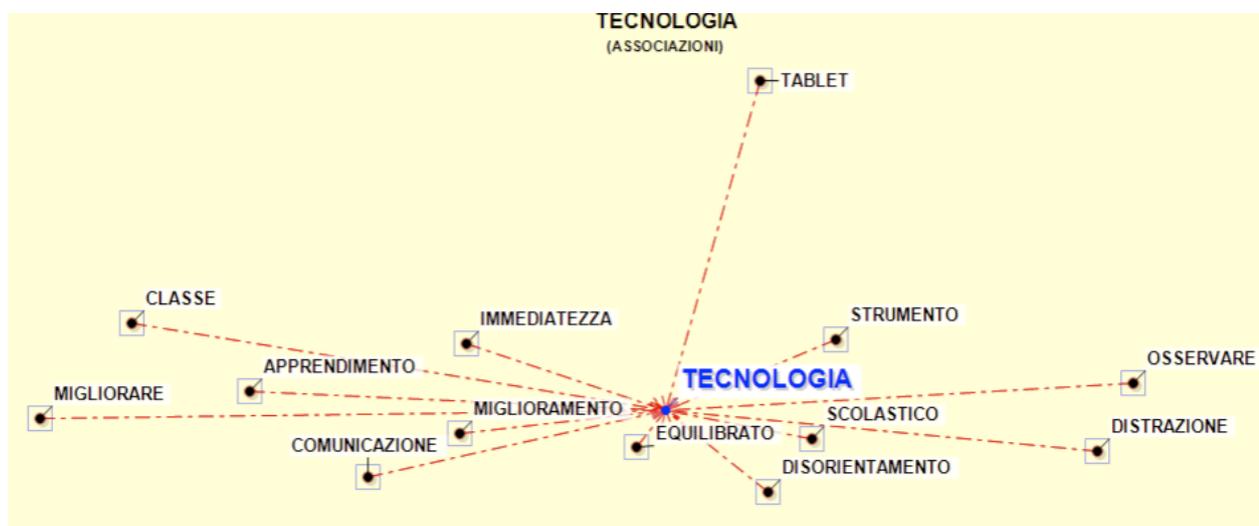


Immagine 2: *output* dell'analisi di associazione di parole per il lemma "tecnologia"

La mappa restituita dal *software* mostra le co-occorrenze della parola-chiave selezionata, ordinate in base all'intensità dell'associazione, sicché risulta che i concetti più frequentemente sottolineati quando gli intervistati parlavano di tecnologia, sono quelli di equilibrio, disorientamento e immediatezza. La tecnologia è concettualizzata fondamentalmente come uno strumento che veicola un'immediatezza delle comunicazioni ma si rivela essere anche una fonte di distrazione, il cui uso deve essere ponderato ed equilibrato rispetto ad altri mediatori.

L'attenzione, dunque, si è spostata su due lemmi strettamente legati alla tecnologia: quelli di "informazione" e "video".



Immagine 3: *output* dell'analisi di associazione di parole per il lemma "informazione"



Immagine 4: *output* dell'analisi di associazione di parole per il lemma "video"

Le mappe restituite dal *software* mostrano che la tecnologia mobile viene considerata utile per supportare attività di ricerca. Esse si connotano per immediatezza e facilità di accesso a informazioni veicolate anche attraverso video. Questi ultimi, si ritiene supportino l'approfondimento e l'esercizio mnestico durante l'attività di studio.

Guidati dal quadro teorico delineato nei paragrafi precedenti e dai temi emersi nelle analisi sin qui presentate, il secondo nucleo concettuale preso in esame è quello delle prassi di studio; in particolare sono state analizzate le associazioni ai lemmi "ricordare" e "scrittura". Se ne propongono di seguito le mappe.



Immagine 5: *output* dell'analisi di associazione di parole per il lemma "ricordare"

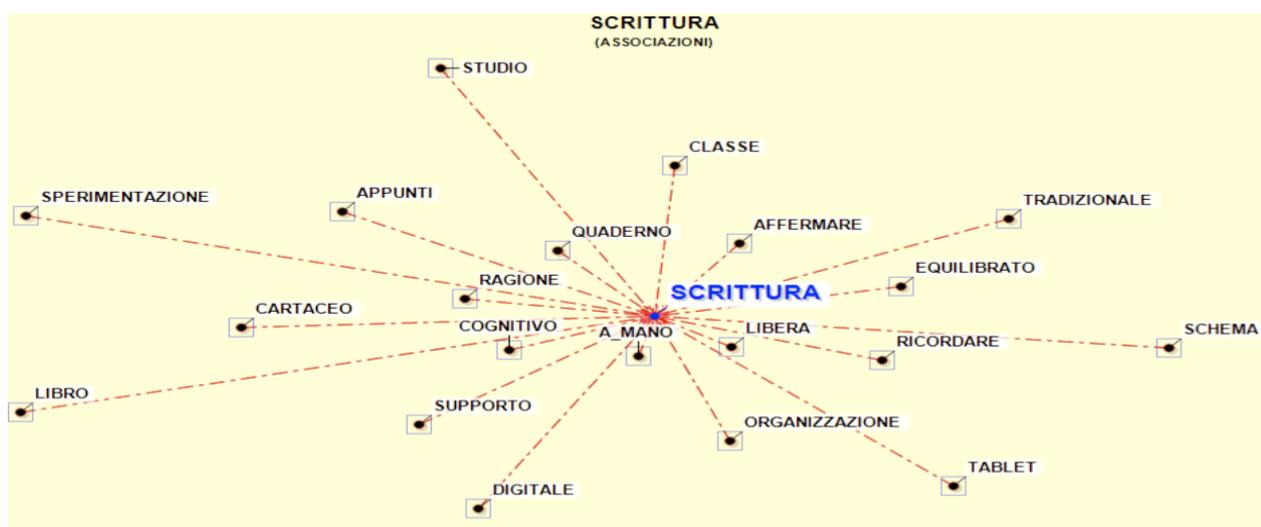


Immagine 6: *output* dell'analisi di associazione di parole per il lemma "scrittura"

Gli *output* restituiti da *T-Lab* mostrano che la scrittura viene concettualizzata prevalentemente come un'attività cognitiva che, nonostante l'introduzione di supporti digitali, debba essere gestita in modo equilibrato, preservando una prassi tradizionale a mano libera su supporto cartaceo. Coerentemente con ciò, il ricordare emerge come un processo cognitivo ancora legato alla scrittura manuale.

Per una più esaustiva comprensione di quanto emerso dai *focus group*, si propone di seguito una sintesi tematica attraverso una mappa prodotta dalla *co-word analysis* che distribuisce all'interno del piano cartesiano le polarizzazioni concettuali emergenti nel testo⁵⁶.

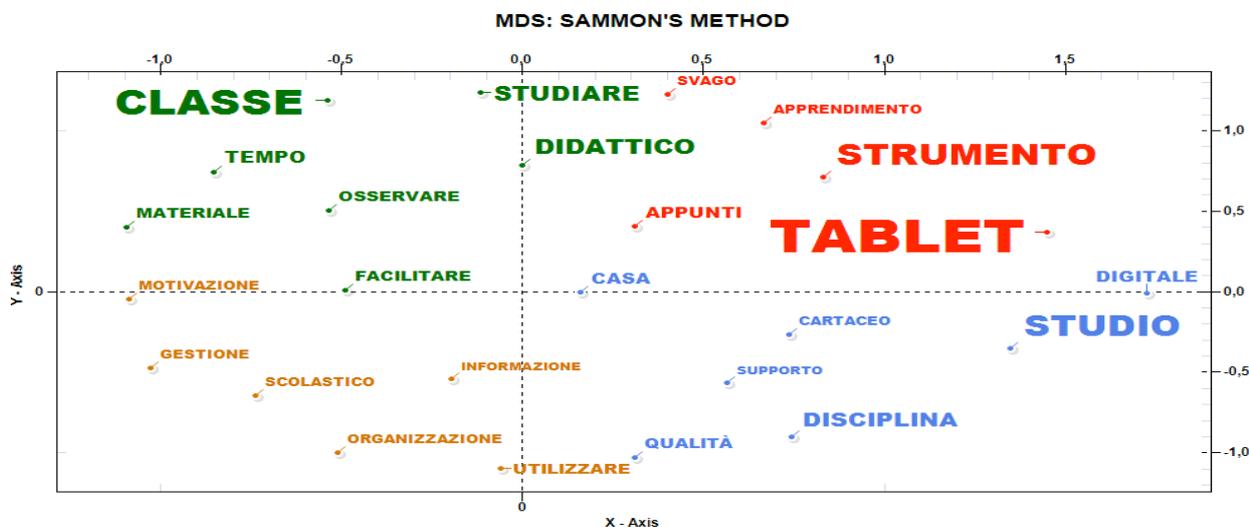


Immagine 7: *co-word analysis*

La mappa mostra una polarizzazione estremamente sintetica dei temi, riassumibile come segue:

- Gestione delle attività didattiche
- Processi di apprendimento
- Pratiche di studio
- Funzione del *tablet*

4.1. *Gestione delle attività didattiche*

Le informazioni inerenti alle modalità di gestione delle attività didattiche derivano quasi esclusivamente dai tre *focus group* condotti con il corpo docente delle due classi sperimentali.

Il primo aspetto emerso dai *focus group* è che l'inserimento del *tablet* tra i mediatori didattici ha intensificato l'attività di progettazione dilatandone i tempi. Nonostante questo, molti docenti non hanno apportato cambiamenti significativi al proprio metodo d'insegnamento. Solo una minoranza ha intensificato le attività di gruppo rispetto a quelle individuali. Alcuni insegnanti hanno sperimentato il metodo *flipped classroom*: tranne che in un caso, in cui il docente conduceva abitualmente le proprie lezioni utilizzando questo metodo già da diversi anni, tali tentativi si sono rivelati fallimentari. Gli stessi studenti hanno riferito di aver espressamente richiesto ai docenti interessati di tornare a un'impostazione della lezione più tradizionale. Questo dato corrobora la tesi per cui non è sufficiente introdurre uno strumento tecnologico in un ambiente di apprendimento per poter innovare le pratiche e che, accanto alla formazione per l'acquisizione di abilità utili all'uso della tecnologia specifica, è necessario anche

sostenere l'azione dei docenti attraverso interventi di aggiornamento professionale in merito ai metodi di insegnamento.

Altro aspetto emerso dai *focus group* è che, superata una fase iniziale di disorientamento nella gestione della classe e delle attività, con il tempo ciascuno ha individuato delle strategie di integrazione del *tablet* all'interno della propria azione didattica che assecondate il proprio stile di insegnamento. La maggior parte degli insegnanti ha riferito di aver cercato di stabilire un equilibrio tra attività in digitale e attività *off-line*. In particolare, i docenti di lettere hanno progettato le lezioni in modo da prevedere momenti di scrittura manuale con carta e penna con l'intento di preservarne l'abilità negli studenti.

4.2. Processi di apprendimento: il punto di vista dei docenti

Dal punto di vista dei docenti, in merito agli apprendimenti veicolati dalle tecnologie mobili, essi si configurano come processi connotati da velocità e immediatezza. La facilità e la velocità di accesso alle informazioni, tuttavia, si ritiene disincentivi gli studenti alla memorizzazione e li induca ad assumere atteggiamenti passivi.

Come accennato precedentemente, i docenti hanno espresso preoccupazione attorno al possibile impatto educativo di un uso esclusivo di un supporto digitale soprattutto nelle prassi di scrittura. Hanno osservato, piuttosto, che il *tablet* si è rivelato efficace nel sostenere l'espressione della creatività e nello sviluppo della capacità di *problem solving*; aspetti che le due classi sperimentali hanno mostrato di aver maturato in modo decisamente più spiccato rispetto alla classe di controllo.

4.3. Prassi di studio: il punto di vista degli alunni

Per quanto concerne il punto di vista degli alunni in merito alle prassi di studio, è risultato interessante operare un confronto tra la classe 1^a e la classe 2^a. I due gruppi, infatti, hanno fatto emergere considerazioni parzialmente differenti su questo tema perché la classe 1^a aveva in adozione i libri di studio esclusivamente in formato *e-book*, per cui gli studenti tendevano a condurre le attività di studio quasi esclusivamente all'interno dell'ambiente digitale. La classe 2^a, invece, nel secondo anno di sperimentazione aveva in adozione i libri sia in formato *e-book* che in cartaceo, per cui potevano scegliere autonomamente il modo in cui studiare gli argomenti disciplinari affrontati durante l'anno scolastico.

Gli studenti della classe 1^a hanno riferito di aver avuto un disorientamento iniziale nell'organizzazione delle attività di studio. Con il tempo, ciascuno studente ha

individuato una propria modalità di gestione. Qualcuno, infatti, ha scelto di prendere appunti sul quaderno e non sul *device* digitale perché questo facilitava la puntualizzazione dei concetti. Alcuni studenti, inoltre, hanno riferito di aver riscontrato difficoltà di concentrazione durante la lettura in digitale. Alla fine dell'anno scolastico, tuttavia, la maggior parte della classe ha riportato di preferire la scrittura sul supporto cartaceo per prendere appunti. A livello generalizzato, invece, è stato sottolineato che lo studio teorico sul supporto digitale presentasse il vantaggio di annullare la percezione del carico di lavoro.

Gli studenti della classe 2^a, invece, hanno sottolineato che il *tablet*, sebbene non impatti direttamente sulla qualità degli apprendimenti, presenta il vantaggio di favorire le attività di approfondimento e l'accesso a informazioni veicolate attraverso differenti modalità (schemi, mappe, video, ...), che ha favorito il recupero mnestico delle informazioni.

Rispetto alla scelta dell'utilizzo dei libri cartacei o in digitale, essi hanno riferito che, a livello generale, preferivano affrontare gli argomenti più teorici e complessi studiando sui libri cartacei. La scelta del supporto, inoltre, era influenzata anche dalle scelte organizzative dei docenti in classe. Laddove, infatti, i docenti tendevano ad avvalersi in modo più sistematico del *tablet* per erogare i contenuti disciplinari, anche gli studenti tendevano a proseguire le attività di studio all'interno dell'ambiente digitale. Il ricorso al supporto cartaceo avveniva, invece, in quelle discipline in cui il docente tendeva a mantenere un'impostazione più tradizionale delle lezioni. Questo dato sottolinea, ancora una volta, la significatività delle scelte metodologiche dei docenti rispetto alle ricadute in termini di apprendimento degli studenti.

La maggior parte degli studenti ha riferito di prediligere il *tablet*, rispetto al quaderno, per prendere appunti. La quasi totalità di costoro, tuttavia, si avvaleva dello strumento di scrittura a mano libera, preferendolo all'uso della tastiera, principalmente per due ragioni:

1. La scrittura digitale a mano libera è più rapida di quella mediante tastiera;
2. Da un punto di vista cognitivo, coerentemente con le evidenze emerse in letteratura, gli studenti hanno riferito di ricordare meglio scrivendo a mano libera.

Alla fine dell'anno scolastico è emerso, in entrambe le classi, che l'aumentata motivazione allo studio iniziale, ha subito un calo contestualmente all'accrescersi della consapevolezza che il *tablet* fosse più uno strumento di lavoro che di svago.

4.4. Il ruolo e la funzione del *tablet*

Coerentemente con quanto osservato dagli studenti, anche i docenti hanno rilevato che l'uso del *device* mobile favorisce l'espressione della creatività più che incidere significativamente sulla qualità degli apprendimenti.

Per i docenti, inoltre, il *tablet* si rivela essere particolarmente utile per svolgere ricerche e approfondimenti grazie alla facilità di accesso alle informazioni. Da un punto di vista metodologico, è stato utilizzato in modo integrato rispetto ai mediatori didattici più tradizionali. Per cui, ciascun docente sulla base di una propria valutazione della situazione didattica e dell'attività proposta, sceglieva di adoperare il *tablet* quando il contesto lo richiedesse e quando fosse l'opzione migliore rispetto ad altre. In particolare, lo strumento è risultato particolarmente utile per organizzare attività di gruppo, somministrare prove strutturate e per distribuire materiale di studio.

Gli studenti hanno, invece, sottolineato la facilità di accesso ai contenuti e i vantaggi della multimodalità dei materiali. D'altro canto, invece, le numerose potenzialità dello strumento rischiano di essere causa di distrazione anche in classe, soprattutto nei momenti in cui gli alunni non sono coinvolti in attività specifiche, come, ad esempio, durante le interrogazioni. È stata, infine, riscontrata una criticità legata alla qualità dei contenuti che può, in taluni casi, renderne difficoltoso l'accesso: le *app* di alcune case editrici, infatti, presentano una scarsa qualità grafica.

4.5. Aspetti relazionali

Per quanto riguarda l'influenza che i dispositivi mobili hanno sulle relazioni interpersonali tra studenti e docenti, entrambi hanno riferito una difficoltà legata allo sconfinamento dei tempi di lavoro nei tempi di vita privata. Sia i docenti che gli studenti, durante i *focus group* hanno espresso la necessità di regolare gli scambi comunicativi interni affinché vi sia un rispetto reciproco dei tempi personali.

Le relazioni interpersonali tra studenti in classe, invece, possono trarre vantaggio dallo strumento nella misura in cui il docente organizzi le attività didattiche in modalità di gruppo. La relazione docente-studente, per converso, sembrerebbe subire effetti negativi legati alla mancanza di contatto visivo causata dall'immersività dei *devices*.

5. Conclusioni

Gli esiti delle rilevazioni discusse convergono con quanto emerso dall'analisi della letteratura sul tema. Ricorrere all'utilizzo di dispositivi mobili nella didattica, attiva negli studenti processi creativi e di *problem solving*, ne aumenta, anche se solo temporaneamente, la motivazione allo studio. Le ricadute positive sono più evidenti

laddove i docenti siano in grado di inserire questi strumenti all'interno di un'azione didattica sapientemente organizzata. Questo implica, inevitabilmente, un'intensificazione delle procedure di progettazione delle attività didattiche. In ogni caso, gli approcci più efficaci si rivelano essere quelli ibridi, in cui, sostanzialmente, la tecnologia non sostituisce completamente strumenti più tradizionali come il libro cartaceo o il quaderno. Per lo studio, sebbene gli studenti possano apprezzare la momentanea percezione di minor carico di lavoro durante la lettura in digitale, non sempre questa modalità si rivela efficace; soprattutto nel caso dello studio teorico rispetto al quale, l'ancoraggio al libro fisico risulta essere più rassicurante ed efficace per l'acquisizione delle conoscenze. Per quanto concerne le prassi di scrittura, l'uso dei dispositivi mobili si rivela efficace se lo strumento consente una scrittura a mano libera e non attraverso la digitazione su tastiera. Lo strumento di scrittura a mano libera simula, in sostanza, la scrittura tradizionale con carta e penna. Il fatto che gli studenti prediligano ricorrere a una strategia che, seppure su supporto digitale, ricorre a schemi cognitivi attivati normalmente dalla scrittura tradizionale, è un interessante indicatore circa il modo in cui i dispositivi digitali richiamino strutture cognitive di altro tipo che si esercitano e sviluppano nel tempo, mediante l'uso reiterato.

Si ritiene di dover sottolineare che sebbene l'introduzione di nuovi media nella scuola possa essere catalizzatore di una spinta motivazionale allo studio per gli alunni, si tratta, comunque, di una forma di motivazione estrinseca che, nel tempo non può auto-alimentarsi. Superata una prima fase entusiastica, infatti, la motivazione allo studio può essere sostenuta prevalentemente attraverso la valorizzazione di dimensioni intrinseche, più che dall'uso di strumenti sempre nuovi.

MICHELE BALDASSARRE
University of Bari

VALERIA TAMBORRA
University of Foggia

¹ Sebbene gli autori abbiano condiviso l'intera elaborazione del contributo, si attribuisce a Michele Baldassarre la scrittura dei paragrafi 1, 2 e 5, a Valeria Tamborra la scrittura dei paragrafi 3 e 4.

² P.C. Rivoltella, *Media education*, La Scuola, Brescia 2017, pp. 31-32.

³ R. Silverstone, *Perché studiare i media?*, il Mulino, Bologna 2002.

⁴ I. Illich, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972.

⁵ L. Galliani, *Apprendere con le tecnologie, tra formale, informale e non formale*, in P. Limone (a cura di), *Media, Tecnologie e Scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale*, Progedit, Bari 2012.

⁶ H. Colley, P. Hodkinson, J. Malcom, *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain*, A Consultation Report Leeds, University of Leeds Lifelong Learning Institute 2002.

⁷ L. Galliani, *Apprendere con le tecnologie, tra formale, informale e non formale*, Op. cit., p. 6.

- ⁸ J.J. Gibson, *The ecological approach to visual perception*, Erlbaum, Hillsdale, New York 1986.
- ⁹ G. Mantovani, *Comunicazione e identità. Dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*, il Mulino, Bologna 1995.
- ¹⁰ L. Galliani, *Apprendere con le tecnologie, tra formale, informale e non formale*, Op. cit., p. 7.
- ¹¹ J. Lave, E. Wenger, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.
- ¹² P.C. Rivoltella, Op. cit.
- ¹³ P. Donati, *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano 1991.
- ¹⁴ European Commission – DG Education and Culture, *Study on innovative learning environments in school education – Final report*, Brussels 2004, p. 17.
- ¹⁵ L. Galliani, *Apprendere con le tecnologie, tra formale, informale e non formale*, Op. cit.
- ¹⁶ M. Castells, *La nascita della società in rete*, Egea – Università Bocconi, Milano 1996.
- ¹⁷ L. Mariani, *Verso nuovi ambienti di apprendimento: la sfida della complessità*, «Lingua e Nuova Didattica», XLIV, 3 (2015), p. 4.
- ¹⁸ T.G. Carroll, *If we didn't have the schools we have today, would we create the schools we have today?*, «Contemporary issues in technology and teacher education», 1, 1 (2000).
- ¹⁹ L. Mariani, *Verso nuovi ambienti di apprendimento: la sfida della complessità*, Op. cit., p. 4.
- ²⁰ H. Jenkins, et al., *Convergence culture: Where old and new media collide*, New York University Press, New York 2006.
- ²¹ B. Cope, M. Kalantzis, *New Media, New Learning*, «The international journal of learning», 14, 1 (2007)
- ²² M. Raineri, *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa 2011.
- ²³ Cfr. paragrafo "1. Introduzione".
- ²⁴ J.A. Hattie, *Visible learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, New York 2009.
- ²⁵ A. Calvani, *Qual è il senso delle tecnologie nella scuola? Una "Road Map" per decisori ed educatori*, «TD Tecnologie Didattiche», 21, 1 (2013), p. 54.
- ²⁶ Ibi, p. 55.
- ²⁷ *Ibidem*.
- ²⁸ *Ibidem*.
- ²⁹ E. Mosa, L. Tosi, *Tecnologie e innovazione. Lo scenario internazionale*, in S. Bagnara et alii., *Apprendere in digitale*, Guerini e Ass., Milano 2014, pp. 97-188.
- ³⁰ L. Johnson et alii., *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*, Publications Office of the European Union, Luxemburg & The New Media Consortium, Texas 2014.
- ³¹ M. Pellerey, *Uso didattico delle tecnologie mobili e risultati di apprendimento: alcuni apporti derivanti da ricerche internazionali*, Op. cit.
- ³² I. Jacobs, *Modernizing Education and Preparing Tomorrow's Workforce through Mobile Technology*, «i4j Summit», March (2013), p. 2.
- ³³ D.M. West, *Mobile learning: Transforming Education Engaging Students, and Improving Outcomes*, «Center of Technology Innovation at Brookings», September 2013, 1 (2013).
- ³⁴ M. Raineri, M. Pieri, *Mobile learning. Dimensioni teoriche, modelli didattici, scenari applicativi*, Unicolpi, Milano 2014.
- ³⁵ C.J. Hernan, T.A. Collins, J.Q. Morrison, S.D. Kroeger, *Decreasing Inappropriate Use of Mobile Devices in Urban High School Classrooms: Comparing an Antecedent Intervention With and Without the Good Behavior Game*, «Behavior Modification», 43, 3 (2019), pp. 439-463.
- ³⁶ Y.T. Sung, K.E. Chang, T.C. Liu, *The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis*, «Computers & Education», 94 (2016), pp. 252-275.
- ³⁷ X. Zhai, W. Sun, Y. Guo, M. Zhang, *Smart Classroom: An evaluation of its implementations and impacts – Based on the longitude data of physics learning in a high school*, «China Educational Technology», 356, 9 (2016), pp. 121-127.
- ³⁸ X. Zhai, M. Zhang, M. Li, X. Zhang, *Understanding the relationship between levels of mobile technology use in high school physics classrooms and the learning outcome*, «British Journal of Educational Technology», 50, 2 (2019), pp. 750-766.
- ³⁹ K.L. Berge, S. Evensen, R. Thygesen, *The wheel of writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing ad a key competency*, «The Curriculum Journal», 22, 2 (2016), pp. 172-189.
- ⁴⁰ Censis, *Il capitolo «Comunicazione e media» del 53°Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese/2019*, «censis.it», 6 dicembre 2019.
- ⁴¹ H. Dahlström, L. Boström, *Pros and Cons: Handwriting Versus Digital Writing*, «Nordic Journal of Digital Literacy», 12, 4 (2017), pp. 143-161.
- ⁴² G. Aluffi, *La bellezza (e l'utilità) dello scrivere a mano*, «La Repubblica», 10 aprile 2018, p. 19.
- ⁴³ *Ibidem*.
- ⁴⁴ P. Mueller, D. Oppenheimer, *The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking*, «Psychological Science», 25, 6 (2014), pp. 1159-1168.
- ⁴⁵ P. Kongsgården, R.J. Krumsvik, *Use of tablets in primary and secondary school – a case study*, «Nordic Journal of Digital Literacy», 2016, 04 (2016), pp. 248-270.
- ⁴⁶ M. Longcamp, et. alii., *Learning through hand – or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence*, «Journal of Cognitive Neuroscience», 20 (2008), pp. 802-815. A. Mangen, *What Hands May Tell Us about Reading and Writing*, «Educational Theory», 66 (2016), pp. 457-477.
- ⁴⁷ A. Agéllii Genlott, A. Grönlund, *Closing the gaps: Improving literacy and mathematics by ict-enhanced collaboration*, «Computer & Education», 99 (2014); pp. 68-80.

⁴⁸ A. Mangen, L. Balsvik, *Pen or keyboard in beginning writing instruction? Some perspectives from embodied cognition*, «Trends in neuroscience and education» (2016). S. Wollscheid, J. Sjaastad, C. Tomte, N. Lover, *The effect of pen and paper or tablet computer on early writing - a pilot study*, «Computer & Education», 98 (2016), pp. 70-80.

⁴⁹ A. Calvani, *Qual è il senso delle tecnologie nella scuola? Una "Road Map" per decisori ed educatori*, Op. cit., pp. 56-57.

⁵⁰ F. Jahr, *Carta contro pixel*, «Le scienze», 545, gennaio (2014), pp. 66-71.

⁵¹ A. Chadwick, *The Hybrid Media System. Politics and Power*, Oxford University Press, Oxford 2013.

⁵² M. Pellerey, *L'integrazione delle tecnologie mobili (tablet e smartphone) nel contesto scolastico e formativo: alcuni orientamenti derivati da uno studio in ambito CNOS-FAP*, «Rassegna CNOS», 1 (2015), pp. 41-58.

⁵³ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2002.

⁵⁴ Per una presentazione degli esiti delle altre analisi condotte nell'ambito della ricerca cfr. M. Baldassarre, V. Tamborra, A. Fornasari, *Mobile devices at school. Analisi delle ricadute sullo sviluppo delle competenze in studenti di scuola Secondaria di Secondo Grado*, «Learning, Competences and Human Resources», Vol. 8 (2019). Sle-L Editore. pp. 204-210.

⁵⁵ Per un approfondimento su questa tecnica di analisi cfr. https://tlab.it/en/allegati/help_en_online/

⁵⁶ *Ibidem*.

RECENSIONI

E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019, pp. 383

Ad oltre cinquant'anni dall'entrata in vigore della legge 1859/62, che varò per l'anno scolastico seguente la scuola media unificata, le edizioni Studium consegnano alle stampe un interessante volume che si propone di ricostruire la vicenda assumendo come punto di vista particolare quello di «Scuola italiana moderna» e dei suoi principali animatori, Marco Agosti e Vittorino Chizzolini (operazione abbozzata anche da R. Sani, 1997, pp. 301-311). Gli Autori, in ordine di contribuzione Evelina Scaglia, Battista Orizio ed Elio Damiano sono stati chiamati ad un compito non semplice, ovvero quello di rileggere una delle più controverse riforme della scuola in Italia: si spiega così la gestazione biennale del volume che trova i suoi frutti in una discreta mole di pagine e nella notevole quantità di fonti utilizzate, molte di primo livello ed inedite.

L'opera si presenta tripartita in una struttura a mo' di piramide rovesciata, discendendo dunque da una generale ricostruzione di contesto storico pedagogico dell'Italia unita (Scaglia, pp. 17-118) ad un approfondimento tematico sulla ricezione di Sergej Hessen e sullo sviluppo delle teorie anti-dualiste favorevoli alla riforma della scuola media unificata (Damiano, pp. 224-355). Il cuore del volume è invece rappresentato proprio dalla ricostruzione del dibattito sviluppatosi nel secondo dopoguerra in seno a due delle principali riviste dell'editrice La Scuola, ovvero «Scuola Italiana Moderna» (leggi Marco Agazzi e Vittorino Chizzolini) e «Scuola e didattica» (leggi Aldo Agazzi), con la prima favorevole alla soluzione della post elementare e la seconda sponsorizzante invece la riforma (Orizio, pp. 119-223). In sostanza si scontrano, come ricorda Agazzi (1997, p. 263) due sensibilità diverse, una «essenzialmente educativa, [l'altra] caratteristicamente volta all'istruzione e al sapere».

Pur essendo scritto a sei mani, il volume trova una sua chiara unità di fondo nel *fil rouge* bene esplicitato dal titolo, ovvero la presenza in Italia di due popoli, secondo la nota espressione di Vincenzo Cuoco: da un lato coloro i quali potevano, e dovevano, studiare, diventando classe dirigente e dall'altro coloro i quali potevano solo, ed anche qui dovevano, lavorare.

La diatriba apertasi nel secondo dopoguerra, ma con radici di molto precedenti come dimostra la precisa ricostruzione di Evelina Scaglia, verteva proprio su questa dicotomia da sciogliere. Il punto era comprendere come scioglierla: con un percorso di studi primario esteso su otto anni e differenziato al suo interno per andare incontro alle esigenze di ciascuno («Scuola Italiana Moderna») o tramite un'educazione di livello secondario, pur se inferiore, ed uguale per tutti al fine di cancellare differenze dettate solo da predeterminazioni sociali («Scuola e didattica»)? Il dibattito in sé è ricostruito da Battista Orizio con dovizia di particolari e fonti ed è interessante notare come, nonostante *de iure* la rivista di Agazzi risultasse vincitrice, lo spirito di amicizia e rispetto reciproco che legò i contendenti fece in modo che nessuno infierisse e, d'altra parte, nessuno si dichiarasse sconfitto: all'indomani del 1962 tutti, ciascuno nel proprio campo, si rimisero in marcia per un migliore sistema scolastico (pp. 214-219).

Ma forse la questione su cui soffermarsi per un giudizio storico sulla riforma è un'altra. Come ben esplicitato da Elio Damiano, la legge 1859/62 è stata una riforma che, pur partita sotto auspici prettamente pedagogici, ha finito per imboccare un sentiero politico che ne ha determinato un varo affrettato, approssimativo e carente nelle attuazioni: in una parola ideologico (pp. 303-308). Ed è curioso come lo stesso Aldo Agazzi (1997, p. 262), ricordando gli eventi ad una trentina d'anni di distanza, commenta come «quella legge, fu detto, e

fu detto bene, non era tanto una legge scolastica, quanto un atto legislativo da rivoluzione sociale». In tal senso, la questione dell'insegnamento del latino nel futuro assetto della scuola media è emblematica (che il latino rappresentasse molto più che una semplice materia emerge bene nelle interviste di M. Barbagli e M. Dei, 1969, pp. 96-104). Il dibattito che si alimentò non scaturiva «da una questione di carattere tecnico-didattico, bensì da istanze legate al processo di messa in crisi e revisione dell'asse culturale dell'istruzione media italiana. I sostenitori del latino ad oltranza – quale fulcro imprescindibile della scuola media in quanto scuola formativa di cultura classica – erano persuasi del fatto che solamente lo studio del latino e dell'umanesimo classico avrebbe mantenuto integro quel centro di gravità formativa della nostra "cultura disinteressata", senza il quale sarebbe venuta meno l'unificazione culturale che rischiava di essere irrimediabilmente compromessa dal riconoscimento del primato della cultura socio-scientifico-tecnica, propugnato dalla sinistra marxista» (Scaglia, p. 105). E fu proprio questa parte politica, rappresentata *in primis* dal partito socialista nella persona di Tristano Codignola, a premere per la riforma: non dunque o quantomeno non solo, come pure è stato detto, le associazioni di stampo cattolico (Gaudio, 2019, pp. 194-195).

Lo sguardo politico fu un fenomeno assai più ampio e di lunga durata, dal momento che secondo alcune recenti analisi anche il dibattito coevo sulla scuola secondaria fu viziato da un simile discorso prettamente, nel quale si rincorrevano riforme effettuate (poche) e mancate (molte), guidate solo da un presunto processo di democratizzazione della scuola ormai quasi del tutto scollegato da una riflessione pedagogica più profonda (ivi, pp. 195-198). Ora, se è vero che per comprendere i fenomeni pedagogici dell'epoca è necessaria l'analisi del contesto sociopolitico nel quale maturarono (Pazzaglia, 2010, p. 5), è anche vero che tutto ciò creò effetti impreveduti e duraturi non sempre positivi. Questo cortocircuito tra politica e

pedagogia non solo non riuscì a livellare i due popoli di settecentesca memoria, ma paradossalmente scaricò i problemi della nuova scuola media proprio su quel «"popolo secondo"» (Damiano, p. 307) che si era ripromesso di salvare tramite un'azione squisitamente politica quale la democratizzazione della scuola unificata. E questo contribuendo a riproporre il dualismo «in maniera "carsica" direttamente all'interno della nuova scuola» (Scaglia, p. 117) tramite un articolato sistema di selezione, con premi e bocciature, che *de facto* riproduceva ciò che *de iure* aveva abolito, ovvero le fratture socialmente predeterminate tra i Pierini figli del dottore ed i Gianni figli del contadino (cfr. il commento di Damiano a don Milani, pp. 279-290) In sintesi, una scuola per tutti che consentiva però l'avanzamento solo a coloro che ne avevano i mezzi, culturali ed economici (e spesso le due cose andavano a braccetto), anche a causa di metri di giudizio ancorati ad una visione umanistico elitaria della cultura che mal si confaceva ai Gianni figli del contadino, di cui si perpetuava così la situazione di subordine.

Alla luce di ciò risultano forse un po' troppo ottimistiche alcune posizioni storiografiche, più tendenti forse ad una valutazione politico ideale della riforma che ad una valutazione di pratica pedagogica sul lungo periodo (Pazzaglia, 2010, p. 14). Un giudizio come questo non è sbagliato, e davvero la riforma fu un tentativo ideale di rompere le barriere fra i ceti sociali ed attuare una sostanziale democrazia nella società italiana a partire dalla scuola. Ma (è la domanda di fondo del volume di Scaglia, Orizio e Damiano) basta veramente questo? È sufficiente, per giudicare a livello storico pedagogico quella che rimane pur sempre una riforma scolastica, valutare la ricezione dell'ideale che ne è alla base? In una sua recente pubblicazione Daria Gabusi (2010, p. 18) sostiene che la stagione del centro sinistra, nella quale maturò la riforma, è stata bistrattata dalla storiografia in quanto si è sempre «attuato un paragone "ellittico" (o un'ipotesi controfattuale) tra la storia reale, come effettivamente è stata, e la storia come sa-

rebbe potuta essere e non è stata». In sostanza, a fronte dei grandi ideali di partenza, i piccoli risultati scaturiti hanno determinato analisi del periodo sostanzialmente negative: si giudicava il topolino a partire dalla montagna che lo aveva partorito. La critica ad una tale impostazione è di per sé corretta, tuttavia nel corso del volume l'Autrice sembra scivolare nel problema opposto, ovvero guardare in maniera un po' troppo ottimistica la riforma a partire dagli ideali e non da quanto poi ne è concretamente venuto fuori (ivi, pp. 198-202).

Inoltre, nella sua analisi, l'Autrice tende a sovrapporre due piani ben diversi, ovvero l'esperienza storica del centro sinistra e la riforma. Si tratta di questioni molto differenti sia per ciò che ne concerne il giudizio complessivo, sia per il metodo con il quale trarne un bilancio. Questa confusione di tematiche non è solo indice di una sovrapposizione tra eventi storico politici ed eventi storico pedagogici, ma rischia di indurre anche ad un vizio metodologico: perché la storia delle idee ha i suoi metri di giudizio, la storia della pedagogia ne ha altri.

Gli ideali non sono evidentemente sufficienti per dare un giudizio storico pedagogico ad una riforma scolastica: anzi, è proprio il carattere di analisi pedagogica che dovrebbe spingere ad un giudizio concreto su quanto di pratico un evento, nella fattispecie una riforma della scuola, ha prodotto. Questo non significa disconoscere gli ideali che sono alla base di determinate azioni o decisioni, bensì piuttosto rendere contezza del fatto che la storia della pedagogia è chiamata a fare i conti con la pratica di ciò che è stato, sostanziandosi anche di sguardi e giudizi pedagogici, non solo storici *strictu sensu*. È questo ciò che tentano nel presente volume Scaglia, Orizio e Damiano, con

una visione maggiormente pedagogica che se non tralascia i contesti sociopolitici, ma nello stesso momento non li assolutizza.

Se, dunque, ad un bilancio storico la scuola media unificata si presenta per la pedagogia italiana come «il teatro di un'occasione perduta» (Scaglia, p. 118), un giudizio che peraltro sembra confermato da un'inchiesta di poco successiva alla riforma (M. Barbagli e M. Dei, 1969, pp. 85-96), ad un bilancio prospettico è opportuno non diventi un teatro cui far calare definitivamente il sipario di una riflessione pedagogica che ha ancora molto da dire.

Bibliografia

- Agazzi A. (1997), *Educazione e scuola negli anni della ricostruzione*, in *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, a c. d. M. Cattaneo, L. Pazzaglia. Brescia: La Scuola.
- Barbagli M., Dei M. (1969), *Le vestali della classe media*, Bologna: Il Mulino.
- Gabusi D. (2010), *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*. Brescia: La Scuola.
- Gaudio A. (2019), *L'istruzione secondaria*, in *Manuale di Storia della scuola italiana*, a c. d. F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri. Brescia: Scholé.
- Pazzaglia L. (2010), *Prefazione*, in D. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*. Brescia: La Scuola.
- Sani R. (1997), «*Scuola Italiana Moderna» e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra. 1945-1962*, in *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, a c. d. M. Cattaneo, L. Pazzaglia. Brescia: La Scuola.

EMILIO CONTE
University of Bergamo

F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma 2019, pp. 208

Il volume si sviluppa in tre ampi capitoli che affrontano il tema della formazione iniziale e del reclutamento dei docenti in Italia, attraverso una meticolosa ricostruzione storico critica che, a partire dal periodo immediatamente precedente l'Unità, arriva ai nostri giorni. Da qui si riparte per immaginare scenari possibili, anche in prospettiva europea, capaci di dare risposte all'altezza dei problemi sollevati. La vasta bibliografia che correda il lavoro è garanzia dell'impegno profuso e della serietà del contributo.

La ricostruzione storica proposta dal primo capitolo ci accompagna in un percorso che ricorda, in modo piacevole, la visita delle sale di un museo un po' polveroso. Si comincia da figure e dispositivi legislativi del Regno sabauda, ignoti ai più, come per esempio il ministro Boncompagni, alle prese con i problemi tipici del periodo, per arrivare al mostro sacro Casati e alla sua legge: «se la legge Boncompagni aveva rappresentato secondo alcuni l'incontro tra scuola è stato, analogamente la legge Casati costituisce per altri l'atto ufficiale di nascita della scuola italiana». La visita prosegue chiamando in causa vere e proprie star, come Francesco De Sanctis o G. Gentile, ma anche figure meno note, come Matteucci e Credaro, e si conclude con Bottai e la "fascistizzazione" della scuola italiana. L'abilità della guida ci aiuta a comprendere dettagli tecnico amministrativi complessi, ma con un tocco leggero e non di rado ironico, sostenuto anche dalla proposta di curiosità storiche, aneddoti, citazione di testi poco frequentati, ecc. Si esce da questo percorso con un'idea precisa circa le modalità della formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti dall'Unità al crollo del fascismo; nel mentre, si fa strada anche la convinzione che quelle figure e quei dispositivi normativi del passato hanno un'aria di famiglia, che li rende riconoscibili come nostri antenati, nel male più che nel bene. Commento

della guida: «si può notare quindi la complessità e la contraddittorietà del nostro modello di formazione reclutamento degli insegnanti fin dal suo sorgere».

Con il secondo capitolo l'atmosfera cambia. La sensazione non è più quella di in una compassata visita museale; si ha invece l'impressione di essere piombati in una realtà più prossima a noi, ma anche piuttosto intricata e caotica: una sorta di giungla al cui interno è facile smarrirsi. Non è certo un caso che questo capitolo sia corredato da due preziose mappe, la prima relativa ai concorsi indetti dagli anni '70 al 2016, l'altra ai provvedimenti normativi in materia di formazione e reclutamento dei docenti, dal 1947 al 2017. Questo secondo viaggio si apre con lo scenario drammatico della scuola italiana al termine del secondo conflitto mondiale, con la Costituente e con una disamina degli art. 33, 34 e 97 della Costituzione, con riferimento al tema oggetto di studio. Si prosegue, verrebbe da dire, in diminuendo, scendendo ad ogni passo un gradino di una scala verso la confusione e l'arbitrio. Per fortuna anche qui la guida ci conduce all'interno di un groviglio inestricabile di norme, indicandoci ciò che c'è di essenziale in ogni tappa del percorso, senza lesinare riferimenti alla coeva situazione storica, culturale, economica o demografica. Si esce, al termine, da questa giungla con una desolante conclusione: «anche l'ultimo miglio di questa lunga e tortuosa storia della formazione iniziale e del reclutamento di docenti italiani ... sembra segnare, almeno fino ad oggi, un ennesimo fallimento».

E finalmente di nuovo all'aria aperta. La precedente analisi storico critica trova infatti il proprio punto di ricaduta nel capitolo conclusivo, che tematizza i possibili scenari di cambiamento.

La riflessione in questo caso trae slancio da una ricognizione dettagliata dei vari documenti europei

che si occupano del problema, per mostrare come la questione della formazione e del reclutamento rappresenti una priorità assoluta per tutta l'Europa. Per quanto riguarda invece l'Italia, ci vengono segnalate alcune urgenze non sottovalutabili, quali l'elevata età media dei docenti, la crescente femminilizzazione del corpo insegnante, la scarsa considerazione sociale e attrattività della professione, il livello basso degli stipendi, l'assenza di possibilità di carriera e, non meno importante, la lunghezza del percorso formativo per l'ingresso in ruolo. Di fronte a simili problemi c'è urgenza di ripensare a fondo i meccanismi di formazione e reclutamento, per delineare nuovi scenari e innovativi, ma anche realistici e praticabili.

Un superamento radicale degli attuali assetti necessita di consistenti presupposti, quali il mettere in discussione il ruolo dello Stato, che deve trasformarsi da gestore diretto del sistema di educazione e istruzione a "regolatore" dei processi; il rilancio serio dell'autonomia delle scuole, che consentirebbe, tra l'altro, di pensare ad una pluralità di percorsi di formazione e di modi per diventare docenti, ovviamente garantiti ex ante ed ex post dallo Stato; il ripensamento infine dello status professionale dei docenti, che da dipendenti pubblici devono trasformarsi in professionisti, che si assumono i rischi professionali. Sappiamo, purtroppo, quanto tutto ciò sia profondamente radicato nelle abitudini nazionali e difficile da scalzare.

È per questo che le proposte di cambiamento avanzate si attestano su un realismo riformista, appropriato ad una stagione di passaggio. Giusto per citare alcuni punti affrontati nel testo: a) per superare la rigidità e l'inefficienza del centralismo dei concorsi statali – ormai inadeguato alle sempre

più mutevoli e cangianti condizioni attuali – si potrebbe innanzitutto pensare a concorsi locali (reti di scuole o su base comunale), banditi a scadenza variabile, secondo le necessità delle singole autonomie scolastiche nel corso dell'anno. b) In secondo luogo, per superare il nodo delle abilitazioni, delle graduatorie e dell'inevitabile precariato, si potrebbe sostituire al titolo abilitante una mera "idoneità" all'insegnamento, da conseguire solo al termine del periodo di formazione iniziale in apprendistato. c) Infine, a questo scopo, occorre ragionare su una differenziazione dei ruoli del corpo docente, introducendo la figura dei docenti tutor/mentore senior che, accanto a tutor accademici, possano accompagnare il giovane aspirante insegnante in un percorso di reale apprendistato, dove la teoria venga riscoperta nella pratica e viceversa, e dove, soprattutto, sia possibile l'ingresso nella scuola di insegnanti/apprendisti già a 24/25 anni e non oltre i 28/30 anni. L'autore delinea quindi un sistema integrato, breve, flessibile e allo stesso tempo chiaro nelle sue modalità e tempistiche di percorrenza, senza ripercorrere strade già battute e rivelatesi inefficaci (se non dannose) nel remoto e recente passato.

Si tratta ovviamente di proposte che certo richiedono ancora approfondimenti e messe a punto (non a caso si ipotizza un avvio graduale tramite una sperimentazione limitata e monitorata negli esiti). Ciò che importa ora è che una strada alternativa risulti tracciata e percorribile. In caso contrario, ci faranno ancora compagnia precari, graduatorie, ricorsi, buchi nell'organico, mancata continuità didattica e tutte quelle altre "amenità" a cui rischiamo ormai di esserci (purtroppo) abituati.

ERMANN0 PURICELLI
University of Bergamo

P. Alfieri (a cura di), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*, Armando, Roma 2019, pp. 160

Il volume rappresenta un interessante contributo su un tema attualmente al centro della storiografia educativa internazionale, ovvero lo studio delle rappresentazioni dei maestri – nel più ampio settore di ricerca sulle memorie scolastiche – attraverso il ricorso a fonti medialità come i film, i lungometraggi, i documentari, le serie e qualsiasi altra modalità di veicolazione di esperienze e prassi scolastiche attraverso il cinema e la tv. L'importanza rivestita dal tema è attestata anche dal recente PRIN (Progetto di Ricerca Nazionale), dal titolo *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)* diretto da Roberto Sani, a conferma di quanto costituisca una nuova frontiera di indagine della storia dell'educazione e della scuola.

Di agile consultazione anche per un lettore neofita, il testo presenta cinque saggi introdotti da Paolo Alfieri, così articolati: *La scuola di ieri "vista" oggi. Le trasposizioni filmiche del libro Cuore nell'Italia repubblicana (1948-2001)* di Simonetta Polenghi, *Memoria scolastica o memoria pedagogica? La scuola di don Milani al cinema e in televisione (1963-2012)* di Paolo Alfieri e Carlotta Frigerio, *Costruire la memoria: la scuola italiana degli anni Settanta nello sceneggiato televisivo Diario di un maestro* di Anna Debé, *Una scuola diversa è possibile. Gli esempi di Vittorio De Seta in Quando la scuola cambia (1979)* di Damiano Felini e «*Il maestro con la classe più grande del mondo*». *La rappresentazione della pedagogia di Alberto Manzi nell'intervista TV buona maestra (1997)* e *nella fiction Non è mai troppo tardi (2014)* di Michele Aglieri.

L'interesse ad esplorare gli «orizzonti euristici» (Alfieri, 2019, p. 7) aperti dai più recenti studi internazionali sulla *visual history* e sulla «cultura scolastica», collocabili nella medesima lunghezza d'onda delle ricerche condotte negli ambiti della

storia materiale della scuola e dell'educazione e della storia della formazione dei formatori, si accompagna ad almeno due istanze di per sé convergenti nel medesimo quadro di riferimento. La prima, di natura didattica, coinvolge sia la formazione iniziale e *in itinere* degli insegnanti, sia la riflessione sulle buone prassi didattiche adottate nel passato. La seconda, di natura pedagogica, parte dal presupposto che una buona storia dell'educazione non possa fare a meno di abbracciare la storia del pensiero pedagogico, a sua volta "vivificata" dalla possibilità di fare riferimento alla concretezza delle biografie e della *experientiae* narrate, nelle quali le dimensioni teoriche, tecniche e pratiche si sono felicemente intrecciate nel dare vita a reali ed autentiche relazioni educative.

Il ricorso alla narrazione filmica – metafora della progettazione pedagogica in quanto, per sua natura, caratterizzata dall'intreccio fra dimensione empirica e dimensione meta-empirica, reale e immaginario – consente, al di là e al di sopra della pur imprescindibile valenza storiografica di tale fonte, di cogliere con acutezza idiografica il nocciolo epistemologico della pedagogia come teoria e pratica di un'educazione frutto di un libero coinvolgimento, intenzionale e responsabile, in una relazione descritta fin dall'antichità con la metafora del moto ascensionale dell'*agoghé*, in cui un esperto (il *magis*, cioè il mastro) guida un neofita (il *minus*, cioè l'apprendista) non sopravanzandolo, o prevaricandolo, ma avendo cura e prendendosi a cuore la piena realizzazione delle sue potenzialità attraverso un percorso, *in nuce*, auto-educativo.

A questi primi spunti critici se ne può aggiungere un altro, riconducibile alla figura del maestro come *magister* – inteso nel significato altomedievale di capo-laboratorio – e in quanto tale responsabile insieme all'allievo della

costruzione di un sapere in cui la teoria faccia da *pendant* all'agito, cioè all'*opus*, senza introdurre alcuna scomposizione fra queste diverse modalità di manifestazione della ragione e dell'intenzionalità umane, bensì riconoscendole nella loro composita e unitaria natura.

La scelta di soffermarsi, fra le pagine del volume, su alcuni *magistri* del secondo Novecento italiano come don Lorenzo Milani, Albino Bernardini, Mario Lodi, Carmine De Padova, Caterina Foschi, Alberto Manzi, tutti protagonisti di «scuole alternative» nate da una riforma “dall'interno” della scuola – in mancanza di una riforma dall'esterno – consente di confrontarsi e scontrarsi con l'idiosincrasia fra i motivi a sostegno del loro agire magistrale (libertà, creatività, flessibilità, attenzione alla cultura popolare, riconoscimento del valore formativo del lavoro, ecc.) e la rigidità del dispositivo-scuola all'interno del quale si muovono, dovuta al primato del principio di *imperium* fin dalle origini del sistema scolastico nazionale, come ben descritto nell'analisi delle quattro pellicole dedicate al romanzo *Cuore* effettuata da Simonetta Polenghi.

Sulla scorta di tali consapevolezza, il *surplus* interpretativo offerto dal ricorso a fonti “nuove” come la filmografia per un'analisi approfondita della memoria scolastica collettiva, aiuterebbe sia i maestri in formazione, sia i loro formatori, a costruire quella indispensabile *cum-scientia* magistrale, di per sé garanzia di una professionalità docente in grado di far tesoro degli idealtipi proposti da queste fonti per riflettere – quasi ci si trovasse di fronte ad uno specchio – sul proprio modello formativo, sul proprio agire e la propria scelta vocazionale.

Il tema della “consapevolezza pedagogica” diffusa, incentivata da una corretta cultura dei media, è, del resto, al centro di uno dei primi volumi italiani dedicati all'analisi pedagogica della filmografia educativa, dal titolo *Cinema, pratiche formative, educazione*, curato nel 2005 da Pierluigi Malavasi, Simonetta Polenghi e Pier Cesare Rivoltella, con prefazione di Cesare

Scurati. Le quattro categorie che all'epoca Scurati individuò come pilastri del discorso proposto, ovvero la cultura di vita, la cultura di cittadinanza, la cultura di competenza e la cultura di prestazione, possono trovare una nuova ri-significazione sulla scorta delle inedite chiavi di lettura proposte ora dall'approfondimento della memoria scolastica nelle «rappresentazioni della scuola e dell'insegnamento offerte dall'industria culturale e dal mondo dell'informazione e della comunicazione», in vista della promozione di una cultura scolastica “generativa” in quanto attenta a riscoprire, nella singolarità ologrammatica di ogni relazione educativa di insegnamento-apprendimento, l'architettura teleologica, antropologica e metodologica che la sostiene. Per poterlo fare, risultano imprescindibili sia la maturazione di una consapevolezza che «il cinema riproduce il reale, ma anche lo costruisce» (Polenghi, 2005, p. 24), sia la formulazione di una «teoria dello sguardo» (Malavasi, 2005, p. 62) accompagnate, oggi più che mai, da una pedagogia della *phronesis* che sappia scorgere – scrutandoli – i “segni” lasciati dai “mastri” di un passato più o meno recente, riconoscendoli quali *exempla* capaci di guidare gli “apprendisti” nel perfezionare una riflessione in corso d'azione e a posteriori sulla bontà o meno del proprio “fare scuola” ed “essere scuola”.

Di *exempla* all'interno del volume curato da Paolo Alfieri ve ne sono diversi; qui se ne vogliono riportare solamente alcuni, introducendoli con un richiamo ai tratti di una rinnovata pedagogia della scuola, capace di portare alla luce la genealogia dei processi educativi, istruttivi e formativi rappresentati:

- l'eccezionalità e l'utopia di una scuola “nuova”:

«Pur con queste lievi differenze, tutti i materiali visionati sottolineano che la scuola di don Milani è esistita solo grazie al carisma del suo fondatore ed era destinata a terminare con lui. Infatti, nel documentario di Bernard Kleindiest la scuola viene definita “difficile a

livello di coerenza”, cioè praticamente impossibile da realizzare in un contesto diverso da quello in cui essa si era effettivamente sviluppata, così come confermano le interviste ospitate dal medesimo documentario, che sottolineano il carattere marcatamente utopico di Barbiana [...] Tuttavia, proprio questa eccezionalità ha consentito alla proposta scolastica di don Milani di entrare nel nostro immaginario collettivo, non come espressione di un patrimonio esperienziale condiviso, ma come un prototipo di scuola ideale» (Alfieri-Frigerio, 2019, pp. 74-75).

- l'autenticità di un'*experientia* pedagogica di rinnovamento:

«Il telefilm [*n.d.r. Diario di un maestro*], difatti, non fu solo riproduzione filmica dell'esperienza isolata ed eccezionale di un maestro, ma si presentò come esempio concreto e felice di innovazione didattica. La possibilità di costruire una scuola efficiente esiste: è questo il messaggio che emerge nelle puntate dello sceneggiato. Essa è una scuola attenta agli studenti in situazione di difficoltà, lontano da meccanismi legati esclusivamente al profitto, alle indicazioni dei programmi, alla burocrazia ministeriale. Lungi dal volersi porre come modello da riprodurre fedelmente, assecondando l'eventuale "pigrizia culturale" del docente, il film si fa dunque portavoce delle esperienze italiane di rinnovamento della didattica. A sostegno di tale indirizzo vi è la scelta del regista di evitare la fedele riproduzione su video dei contenuti del libro, per "filmare dal vero un'autentica esperienza pedagogica"» (Debé, 2019, p. 85).

- il ricorso ad una metodologia di analisi attenta alla natura idealtipica dello studio di caso:

«Se il *Diario*, nonostante il grande lavoro di ricerca e l'"esperimento didattico" in presa diretta, era un'opera narrativa, *Quando la scuola cambia* presenta caratteri più tradizionalmente vicini a quelli del documentario a tema sociale. Un documentario, però, con due tesi esplicite e forti: 1) che la scuola deve rinnovarsi per venire incontro ai nuovi problemi e sensibilità sociali e culturali; 2) che tale rinnovamento è possibile e può avvenire dall'interno, partendo dalla trasformazione dell'attività didattica che gli insegnanti stessi sono in grado di operare. Per questo, lo sforzo di De Seta fu quello di rintracciare sul territorio italiano (e, non a caso, due episodi sono ambientati al Nord e due al Sud) quattro esperienze significative che potessero essere rappresentate, un po' sotto forma di *case-studies*, come idealtipi di un rinnovamento possibile: il supporto in questa ricerca gli venne ancora da Francesco Tonucci e dal Movimento di Cooperazione Educativa» (Felini, 2019, pp. 105-106).

- il carattere "inclusivo" della scuola-vita:

«Queste prime sequenze ci permettono anche di riflettere su un tema attuale: quello della scuola inclusiva. Manzi accoglierà nella sua classe molti bambini problematici ma non perderà e non delegherà mai il proprio compito di maestro (e allora c'è anche Giulia, poliometica, che a fare le scale "ce la può fare benissimo da sola"). Quando Manzi andrà a trovare Ricotta di nuovo finito in carcere (portandogli in regalo Orzowei), dirà che non c'è compito più grande di "cambiare la scuola italiana". In definitiva, la scuola di Manzi non è quella dei voti e delle diagnosi, ma della crescita, dell'aiutarsi e dell'apprendimento. E ai voti e ai libri di testo vengono contrapposti una solida cultura psicopedagogica e un'accurata programmazione» (Aglieri, 2019, p. 149).

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

R. Pagano, *Pedagogia mediterranea*, Scholé, Brescia 2019, pp. 224

Il recente saggio di Riccardo Pagano, *Pedagogia mediterranea*, Scholé, Brescia 2019, si propone di delucidare il senso e di indicare le categorie fondanti di una pedagogia ispirata alle ragioni profonde, ai valori, alle speranze storicamente maturati entro il multiforme scenario del “mare di mezzo”. Una proposta accorta e sensibile ai richiami dell’attualità, in sintonia con alcuni recenti indirizzi di ricerca che, pur se da differenti prospettive, pongono il “*mare nostrum*” al centro delle proprie indagini e della propria *vision* complessiva (basti tener conto, per esempio, delle pubblicazioni curate dall’Istituto di Studi sul Mediterraneo in seno al Consiglio Nazionale delle Ricerche). Ma è nel campo degli studi sull’educazione che l’opera di Pagano si configura come assai originale: sino ad oggi, infatti, articolare una trattazione specificamente teoretico-pedagogica sul tema della mediterraneità si è rivelato un percorso di ricerca decisamente poco battuto. La proposta educativa che ne viene fuori è quella di una *paideia* attenta all’integralità dell’essere umano, ai valori dell’apertura e dell’interculturalità e alla progettualità, dinamica e responsabile, di un Sud restituito alla sua corretta dimensione storico-antropologica, proprio perché inquadrato entro la più ampia cornice della mediterraneità. In quest’ottica, il *mare nostrum*, prima ancora che bacino marino intercontinentale o teatro variopinto di incontro/scontro tra antiche *civitates*, costituisce una modalità specifica di stare-al-mondo e lo spazio fondativo di un pensiero a vocazione universale che crede nel fare, e nel farsi, dell’uomo (com’è quello occidentale sin dai tempi della Scuola di Mileto). Pagano struttura la propria proposta educativa su una duplice base, storica ed epistemologica. Sotto il primo rispetto, l’Autore opta per un approccio storicistico, che gli consente di comprendere la complessa fenomenologia culturale del Meridione senza trascurare la rilevanza del gioco dialettico tra un passato non ancora tra-passato e un presente difficile, tutto da giocare sul versante della progettualità e dell’assunzione soggettiva di responsabilità storica e di coscienza critica. Una concezione del

passato, e del tempo storico in generale, che Pagano dimostra di intendere secondo le categorie della *longue durée* e della *culture matérielle*, messe a punto dalla lezione storiografica delle «Annales» transalpine (M. Bloch, L. Febvre) e, in particolar modo, dagli studi ormai classici di Fernand Braudel (*Civiltà e imperi del Mediterraneo nell’età di Filippo II*, 1949; *Scritti sulla storia*, 1969; *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*, 1996; *Memorie del Mediterraneo*, 1998). La ricostruzione paziente di quella complessa trama di relazioni, incontri, confronti avvenuti entro la cornice del “mare di mezzo” rivela la vastità dei riferimenti bibliografici dell’Autore e la solidità concettuale di un’impostazione ad ampio respiro culturale. Nel caleidoscopio della storia mediterranea, Pagano privilegia due grandi momenti di civiltà: l’affermazione della greicità classica d’impronta ateniese, dal momento che «i Greci del Mediterraneo rappresentano l’*animus*, lo spirito più profondo dell’Occidente [...]». Le questioni poste dai Greci ancora ci interrogano» (p. 18, p. 30) e quella della poliedrica cultura islamica («l’Islam è il Mediterraneo [...]». Gli Arabi con la loro religione riaffermarono il valore del monoteismo come tratto distintivo della civiltà mediterranea che è stata consegnata al patrimonio dell’umanità») (p. 39; p. 47). Lo sguardo ricognitivo di Pagano abbraccia molti campi dello scibile umano: lo spirito della *civitas* mediterranea rivive nei valori del mito e dell’epica (da Prometeo ad Ulisse), nelle speculazioni della filosofia antica (frequenti i richiami ai Milesi, a Platone, ad Aristotele) e della filosofia araba (dalle principali scuole coraniche ad al-Ghazālī e Averroè), nel *multiforme ingegno* dei primi medici e dei matematici. È l’intima identità di un sapere votato alla comprensione, al viaggio e all’apertura, trasmesso in eredità alle genti del Sud, sulle cui specificità culturali si sono soffermati, soprattutto negli ultimi due secoli, studi di marca sociologica, antropologica, etnografica. Proprio in considerazione della complessità del suo oggetto di studio (il Mezzogiorno d’Italia e la sua storia), Pagano deve necessariamente confrontarsi con prospettive storiografiche differenti, i cui tratti caratterizzanti

emergono in rapporto alla problematica più rilevante di tutte: la “questione meridionale”. In tale ambito, la prospettiva di fondo dell’opera si discosta tanto dalle tesi del “dualismo meridionale” (G. Fortunato, F.S. Nitti), quanto dalla partigianeria di un rivendicazionismo fine a sé stesso. Il Sud «non è un altro mondo, è solo un pezzo di mondo con le sue precise caratteristiche» (p. 185); non è un “tutto” indifferenziato, ma una realtà composita, che deve essere compresa e valorizzata da un’educazione civica capace di aprirsi alla dimensione politica. Quest’ultimo aspetto, nell’accento che pone sulla capacità trasformativa del politico e sulla necessità, da parte della pedagogia, di attivare una modalità politica di progettazione e coordinamento delle risorse umane e territoriali del Meridione, testimonia l’impostazione gramsciana dello storicismo di Pagano e riprende l’eco della *lectio* di G. Santomauro, non a caso richiamata in *Pedagogia mediterranea*.

Sotto il rispetto epistemologico, la proposta dell’Autore assume i contorni di una filosofia dell’educazione di orientamento ermeneutico. I rimandi più diretti sono ad alcune delle precedenti opere di Pagano, maturate in una prospettiva di ricerca che si è confrontata via via con Dilthey, Heidegger e, soprattutto, con Gadamer (*L’implicito pedagogico in H. G. Gadamer, 1999; Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica, 2001, nuova ed. 2018*). L’indirizzo ermeneutico della sua pedagogia gli consente di intravedere la dimensione alternativa, potenzialmente propositiva, di alcuni tratti caratteristici della storia del Meridione, troppo spesso letti come il rimasuglio di atavici (quanto ideologizzati) “vizi” della sua gente, che vanno invece tesaurizzati e riscoperti nella loro valenza educativa. Così, la “lentezza” apatica del mondo contadino diviene pazienza e cura di sé in senso heideggeriano, quindi cura dell’altro-da-sé e del mondo; il calore e l’affiatamento delle relazioni umane all’ombra del sole del Sud, misconosciuti dalla società techno-capitalistica del Postmoderno, portano in grembo l’antico valore della *ξενία* e di un diverso modo di intendere l’altro, nella sfida che questi pone all’io e nella promessa che la sua differenza gli offre; la cultura popolare, carica di tradizioni e

di memoria, tenuta ai margini dal sapere scientifico di derivazione illuministica e neopositivistica, si fa postura esistenziale ed ermeneutica carica di dignità umana, veicolo forte di un’identità in forza della quale soltanto si può postulare il dialogo con l’altro-da-sé.

La proposta educativa di Pagano matura dopo l’attenta ricerca di «tracce» e «testimonianze» di una possibile pedagogia mediterranea, ch’egli ravvede nelle lezioni di tre celebri studiosi dell’educazione: oltre al già citato Santomauro (del quale viene valorizzato l’impegno civile e programmatico, nel pieno rispetto dell’identità della civiltà “rurale” e nella prospettiva dell’educazione permanente), l’Autore si sofferma sulla pedagogia critica di G. Catalfamo (il cui sguardo disincantato, fondato sulla scepsti quale strumento di indagine privilegiato, non distrugge la fede nell’educazione, ma ne smaschera le “illusioni”) e sul personalismo paideutico di G. Acone (articolato in un itinerario di ricerca che congiunge *L’ultima frontiera dell’educazione, Declino dell’educazione e tramonto d’epoca e La paideia introvabile* in una sorta di affresco sullo *Zeitgeist* postmoderno appreso con il pensiero pedagogico). Anche il contributo di C. Laneve, costituente il quarto capitolo dell’opera di Pagano, si muove in questa direzione, evidenziando «una pratica mediterranea di pedagogia in situazione» (p. 119): l’intervento, concepito sulla scorta dell’esperienza laboratoriale di *Scrivereaceglie*, dettaglia efficacemente la dimensione performativa, esistenziale, quasi psicoanalitica che la scrittura può assumere nei confronti del sé narrante e della comunità, promuovendo la «costruzione dell’essere di ogni soggetto» (p. 127) e riconoscendo l’«irripetibile unicità» (p. 150) dell’altro.

La riscoperta dei valori identitari comuni a una «cittadinanza meridionale» (p. 179) e mediterranea passa anche attraverso un rinnovato approccio al patrimonio naturale e culturale del territorio: come scrive Pagano, i beni materiali non vanno slegati dal proprio contesto storico-antropologico, perché «valorizzare la bellezza in sé, in forma di estetismo estremo, può portare, come è già accaduto, al saccheggio, al degrado, alla rovina del territorio» (p. 180). Occorre invece contestualizzare il rapporto tra bene, storia e territorio in funzione di una

«ricostruzione storica» (p. 181) che poggia sull'azione educativa di una *paideia* critica e responsabile. Solo così sarà possibile «far tesoro della storia del Sud, delle sue ferite e delle sue ricchezze spirituali», educando «a comportamenti altamente civici, impegnati e responsabili verso se stessi e verso la collettività» (p. 185).

Pedagogia mediterranea di Riccardo Pagano, in conclusione, offre alla comunità scientifica una prospettiva su cui occorre meditare con la dovuta attenzione e si qualifica senz'altro come un contributo rilevante nel panorama della pubblicistica pedagogica contemporanea.

PIERLUCA TURNONE
University of Bari Aldo Moro

K.E. Whittington, *Speak Freely: Why Universities Must Defend Free Speech*, Princeton University Press, New Jersey 2018, pp. 208

Keith E. Whittington insegna al dipartimento di Scienze Politiche, della Princeton University. Il suo libro *Speak freely* è una dissertazione volta ad affermare la necessità di opporsi alle «limitazioni che vengono imposte alla libertà di parola» (p. 5). Libertà accademica, non-violenza, rifiuto della censura sembravano essere indubbiamente fino a poco tempo fa tra le più importanti conquiste del pensiero democratico occidentale: oggi vengono invece messe in discussione e questo accade proprio a partire dalle università americane.

L'autore parte dalla considerazione che «la missione dell'università è di produrre e diffondere conoscenza» (p. 13), affermando poi che la libertà di parola sia strettamente legata al progredire epistemico sia individuale che comunitario, perché il confronto dialettico è *conditio sine qua non* per avviare l'intero processo conoscitivo.

Nel secondo capitolo Whittington – richiamando Thomas Jefferson e la sua difesa della libera manifestazione del civile e rispettoso dissenso democratico – sostiene che, pur «ammettendo l'esistenza di *bad speech*, dovremmo essere estremamente cauti nel conferire il potere a un qualsiasi funzionario statale di avere l'incarico di censore» (p. 30). Il tema della libertà di parola, oltre che di generale difesa dei principi democratici, diviene fondamentale quando si tratta di ambiente universitario: oltre infatti alle evidenti implicazioni di tutela dello scenario democratico, infatti, «*the right to free speech is not an extrinsic value to a university that has to be imposed by outside forces*» (p. 6) piuttosto il suo valore è fondativo, essendo una caratteristica intrinseca dell'università stessa.

Richiamando le trasformazioni avvenute nelle università americane – dai colleges più antichi come Harvard, Yale e Princeton fino ai più recenti Carnegie, Cornell, Stanford – l'autore sostiene che

il confronto dialettico, lungi dal suo degenerarsi in mera eristica, rappresenti l'unico cammino possibile per arrivare alla verità, meta che rimane inevitabilmente asintotica.

Il docente deve indagare i *bias* cognitivi del pensiero, anche attraverso un metodo filosofico fondato sulla libertà di manifestazione del pensiero e sulla libertà di coscienza, non a caso richiamata nel *First Amendment* della Costituzione americana «*Congress shall make no law respecting an establishment of religion, or prohibiting the free exercise thereof; or abridging the freedom of speech, or of the press...*» (1791).

C'è una somiglianza strutturale tra la libertà di parola e la libertà di coscienza, poiché entrambe si traducono nell'esperienza della ricerca della verità: per gli intellettuali come il poeta John Milton, il filosofo inglese John Locke e il predicatore americano Roger William la posta in gioco non poteva essere più alta. La tradizione liberale riprese la questione auspicando l'applicazione del principio di libertà al contesto sociale nella sua totalità: probabilmente l'opera più importante di questa tradizione fu il saggio *On Liberty* di John Stuart Mill, scritto nel 1859 alla vigilia della Guerra Civile Americana. Egli auspicava che la propensione verso il dissenso democratico e la tutela della libera attività di ricerca, fossero praticate dalle Camere del Parlamento alle pagine dei giornali, dai pulpiti delle chiese ai luoghi nei quali si tenevano i dibattiti sociali.

Mill nella sua dissertazione (qui richiamata pp. 30-39) sui principi del *free speech* si chiede: in che modo possiamo riuscire a capire se le convinzioni che abbiamo a cuore sono vere? L'unico modo per essere sicuri delle nostre opinioni è di vedere se hanno superato il vaglio critico altrui. Affinchè le idee possano mettere radici e diventare convinzioni stabili e giustificabili, infatti, devono

essere esaminate e messe alla prova in un confronto intellettuale (pp. 42-43).

A questo punto, dopo aver esposto le precondizioni necessarie per il raggiungimento della mission di ogni università, nel terzo capitolo Whittington descrive i concetti di *trigger warnings* e *safe spaces*. I *trigger warnings* sono l'evoluzione dei *content warnings* ovvero di quegli avvertimenti che anticipano un programma radiofonico o televisivo: «*television viewers are routinely warned that the material they are about to see might be suitable only for a "mature audience" owing to its explicit content, violent images, strong language or adult themes*» (p. 58). Avvisi che in italiano spesso recitano così: "Attenzione le immagini che seguono potrebbero urtare la vostra sensibilità". L'autore afferma che logica soggiacente ai *trigger warning* è invece di natura differente perché la visione di immagini violente potrebbe rievocare nella mente di chi ha subito abusi, il ricordo dello spregevole atto perpetrato ai danni della sua persona e quindi «*rather than worrying about the effect on the immature or decorous, trigger warnings appealed to a therapeutic concern for those who had suffered psychological damage*» (p. 59).

Nelle università americane sempre più frequentemente gruppi di studenti chiedono che siano attivati i *trigger warnings* prima delle lezioni, in modo da non essere costretti ad ascoltare racconti, o vedere immagini, particolarmente "disturbanti". Whittington afferma che «una volta dissociato da un caso diagnosticato di disturbo post-traumatico da stress (DPTS) il concetto di "*trigger warning*" diventa collegato a un elemento soggettivo particolarmente complesso a livello emotivo» (p. 63). Pertanto alcune università hanno scelto di vietare la proiezione di film che potessero contenere immagini difficili, così come la lettura di certe opere letterarie, la collocazione di determinate riproduzioni artistiche sia figurative che scultoree, oppure l'esposizione della «*American flags to memorialize the victims of the 9/11 terrorist attacks, arguing that the*

American flag is particularly triggering» (pp. 63-64). Sebbene queste decisioni scaturiscano dalle migliori intenzioni possibili, appare sempre più evidente il rischio di come questa prassi possa essere facilmente convertita in uno strumento di rapida censura.

Scopo del libro è anche quello di mettere in guardia i docenti e gli amministratori delle università, lasciando intendere che alcune prassi sono contrarie al progresso intellettuale nonché alla stessa libertà accademica e all'emancipazione politica.

Il capitolo prosegue con una brillante disamina dell'*hate speech*. La "tolleranza intellettuale" dell'autore, infatti, non crolla nemmeno dinnanzi ai discorsi di odio: certamente egli ritiene che, almeno nella comunità universitaria, si possano evitare insulti offensivi, ma allo stesso tempo afferma che «certamente guadagniamo il massimo dalle buone idee; allo stesso tempo anche se dimostriamo perché certe idee sono cattive è meglio di trattarle come un semplice taboo» (p. 94).

L'autore analizza poi le diverse le forme di protesta/disobbedienza civile attuate dagli studenti, che possono essere accettate solo però se incoraggiano gli studenti ad avviare un dibattito virtuoso, piuttosto che pretendere che tutti gli altri siano condiscendenti alla propria visione imposta con presunzione.

Talvolta queste forme di proteste sfociano in forme di ostruzionismo nei confronti di ospiti invitati a tenere discorsi e seminari nei campus universitari, che spesso preferiscono "non rischiare" invitando ospiti meno controversi, ma anche meno intellettualmente e culturalmente rilevanti (p. 118).

Avviene così, secondo l'autore, che l'università non rimanga fedele alla sua missione di produrre e cercare conoscenza.

La vera sfida appare dunque quella di gestire i conflitti e non di evitarli a tutti i costi (p. 75): si possono, infatti, così migliorare le competenze sociali e relazionali degli studenti, compresa la

capacità di eloquenza e la persuasione, tramite mezzi pacifici di manifestazione del pensiero, grazie ai quali si avvia il processo della conoscenza.

Nel quarto ed ultimo capitolo si esortano i «membri della comunità universitaria a fare una scelta». Le università dopo la crisi provocata dalla decadenza del libero discorso possono effettuare una *crisis*: «se vogliono spingere i limiti della conoscenza sempre più in là, devono essere il luogo in cui idee nuove, anticonformiste, controverse possono essere sollevate ed analizzate. Se gli studenti devono prepararsi ad affrontare con giudizio la vasta gamma di prospettive e problemi che incontreranno nel mondo durante la loro vita, devono imparare ad affrontare ed esaminare criticamente le idee che trovano difficili ed offensive» (p. 178).

In conclusione il libro *Speak freely* diventa esso stesso un *exemplum* da seguire nella costruzione di una tesi perché dimostra pienamente la capacità dell'autore di utilizzare il *logos* nel suo duplice significato originario di parola e discorso. Le minacce che sono state inviate ad alcuni professori, i limiti imposti alla libertà accademica e l'ostracismo perpetrato nei confronti degli *outside speakers* non collimano con la missione dell'università e non aiutano ad "apprendere ad apprendere" ma, parafrasando Bateson, inibiscono le devianze, il pensiero divergente, rendendo impossibili le interazioni, le retroazioni e le inter-retroazioni dalle quali emergono quelle qualità che nei campus universitari portano all'innovazione intellettuale e alla conoscenza della condizione umana.

JASMINE SCERRA
University of Bergamo

G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, il Mulino, Bologna 2019, pp. 302

«A mezzo secolo di distanza dalla proclamazione del Regno, la Patria degli italiani era un edificio in fase di arretrata costruzione» (p. 9): così, Giorgio Chiosso, professore emerito di Pedagogia Generale e Storia dell'Educazione all'Università di Torino, introduce il suo saggio con una metafora che fonde l'idea di Italia con la concretezza del "costruire". È l'istituzione scolastica a permettere e velocizzare tale processo, tramite un'azione capillare che rende i singoli capaci di pensare e di riflettere su se stessi, sulla storia, sulle tradizioni, interrogandole e rendendole un terreno fecondo in cui riconoscersi. Ecco che viene approfondita la funzione chiave della scuola nella formazione dell'identità italiana: l'"educare" si configura come *e-ducĕre*, etimologicamente un "condurre fuori" gli italiani da se stessi, in modo che possano costituire una reale unità.

Tale edificio in fase di costruzione è percorso da una duplicità, resa evidente dalle disparità tra il Nord e il Mezzogiorno: fin dalle prime pagine, protagonista è l'immagine delle "due Italie", che caratterizza in profondità non solo l'ambito geografico: all'Italia industrializzata e moderna corrisponde un'Italia rurale, a quella cattolica una laica, a quella che si esprime in italiano una esclusivamente dialettale (p. 9). Di fronte a questa situazione in cui gli analfabeti sono la metà della popolazione, è proprio alla scuola che può essere affidata la costruzione di solide fondamenta su cui lo Stato possa sostenersi, tramite la condivisione di ideali che plasmino il ceto dirigente e permettano al popolo di avere coscienza di se stesso.

Pur in una pluralità di personalità su cui Chiosso si sofferma e a cui dà parola nel corso dell'opera, due in particolare sono quelle su cui pone maggior attenzione, Luigi Credaro e Giovanni Gentile. Differenti per origine e per formazione, l'uno è un «solido montanaro della Valtellina» (p. 11), l'altro «abituato a confrontarsi con i grandi scenari della

storia» (p. 11). Entrambi, attivi sulla scena politica e pedagogica del primo Novecento, si distinguono per i progetti che coltivarono, finalizzati a dare forma a un'Italia che fosse realmente "una".

L'autore inizia la sua analisi mostrando come fosse diffuso il convincimento che la pedagogia dovesse diventare scientifica: in tal modo, anche la scuola ne avrebbe beneficiato, grazie a una maggiore razionalità nell'insegnamento, tale da garantire miglioramenti al sistema scolastico italiano. Il positivismo e l'herbartismo, trattati nei primi due capitoli, si sforzano, infatti, di elaborare un metodo scientifico che sottragga la scuola italiana all'improvvisazione e assicuri ai suoi allievi una solida preparazione. Per Luigi Credaro, infatti, "Herbart è il Kant della pedagogia e quegli stessi vantaggi che il criticismo kantiano recò al pensiero filosofico, noi possiamo attendere dall'herbartismo nel campo scolastico e pedagogico" (p. 56). Insegnare, tuttavia, non si configura come una mera trasmissione di conoscenze, bensì è incontro, relazione, condivisione di esperienze, un "lavoro sommamente spirituale e artistico" come lo definisce Marchesini (p. 39), direttore della «Rivista di Filosofia e di Scienze Affini» a cui è dedicato il primo capitolo.

Se la scuola deve essere pienamente in grado di adempiere alla sua funzione, oltre a quale sia il metodo da utilizzare durante le lezioni, è necessario interrogarsi su come debbano essere formati gli insegnanti. Luigi Credaro, ministro dell'istruzione dal 1910 al 1914, ebbe particolarmente a cuore questo aspetto e si prodigò, infatti, affinché fossero fornite ai maestri non solo le conoscenze, ma anche le competenze necessarie per svolgere proficuamente il proprio lavoro, oltre a un'idonea formazione pedagogica: solo così, infatti, avrebbero potuto contribuire ad innalzare il servizio offerto dalla scuola.

Nell'ampio dibattito sulla figura del maestro, spiccano in particolare la «Rivista Pedagogica» di

Credaro e i «Nuovi Doveri» di Giuseppe Lombardo Radice, amico di Gentile e protagonista delle vicende scolastiche dei primi anni del Novecento. Ecco ritornare il tema della duplicità dell'Italia, dove a un'Italia dei "maestri d'élite" corrisponde quella dei "maestri di ripiego". Di fronte a questa evidenza, se per Credaro si può ovviare al problema rendendo gli insegnanti capaci di un insegnamento metodico, rigoroso ed efficace, per Giuseppe Lombardo Radice non è certo in schemi replicabili che si può trovare la soluzione. Nell'ottica lombardiana, infatti, formazione culturale, passione, fantasia, entusiasmo, creatività sono ingredienti fondamentali che, caratteristici dell'essere umano, diventano strumenti dell'educatore: egli, proprio e solo in quanto uomo, può essere maestro. La lezione, allora, si configura come un "atto di vita", in cui la concretezza della quotidianità e l'attenzione ai bisogni di ogni allievo diventano caratteristiche indispensabili e la personalità del bambino, seme che diventa albero, è rispettata e valorizzata: scuola e vita sono strettamente connesse.

Il tema della formazione del maestro è ben intrecciato con quello di nazione: per Giuseppe Lombardo Radice, essa "non deve essere imposta, bensì va vissuta in presa diretta nella pluralità e diversità delle situazioni" (p. 139). Il maestro deve entrare in sintonia con il popolo, scoprirne il cuore, sentendosi parte delle medesime tradizioni e parlando la stessa lingua (anche il dialetto). Ordine e disciplina, requisiti costitutivi dell'educazione nazionale devono essere mobilitati dal basso: bambini e ceti popolari diventano, in tal modo, veri e propri soggetti della loro stessa educazione.

Mentre per Giuseppe Lombardo Radice l'insegnamento religioso è un'opportunità e una "forma di poesia del divino", Chiosso delinea il panorama di un'Italia che nei primi anni del Novecento viene percorsa da un'offensiva anticlericale che, considerando l'insegnamento del catechismo una forma di oppressione sui ceti popolari, sostiene la necessità di un'istruzione libera da ogni vincolo. L'autore evidenzia varie

posizioni a riguardo, come quella del Vescovo bergamasco Mons. Giacomo Radini Tedeschi che fu molto attivo nel contrastare il laicismo scolastico o quella dei discepoli di don Bosco, per i quali la scuola senza religione è un sogno vano. Si sofferma in particolare sulla relazione che Gentile tenne al "Congresso Napoletano della Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie", opponendosi alla tesi degli avversari, per i quali l'insegnamento della religione è un residuo del passato, superato dalla nozione di progresso.

Chiosso dedica poi due capitoli conclusivi a Gentile e al problema dell'educazione nazionale. Gli scenari storici influiscono sul suo pensiero: la Guerra, infatti, si configura, a suo dire, come un momento che crea unità tra gli italiani, tramite la diffusione di sentimenti di fratellanza e vicinanza tra gli uomini. La ricostruzione della scuola, motivo centrale nella riflessione etico-politica gentiliana, diventa la base fondamentale su cui può avvenire la rinascita: la riforma scolastica si pone allora come "una e forse la principale delle architravi dell'Italia del domani" (p. 205).

Viene analizzato, infine, il legame tra Riforma e partito. Se Mussolini l'aveva definita "la più fascista tra tutte quelle approvate dal mio governo" (p. 245), l'autore mostra come avesse preso forma indipendentemente dal partito. Si sofferma poi sull'opposizione che essa ricevette, ripercorrendo i fascicoli della «Rivista pedagogica»: secondo Credaro la scuola così strutturata non poteva rispondere ai bisogni della vita sociale. Ricostruendo i falliti tentativi di dialogo con Gentile e le critiche avanzate dai maestri, l'autore conclude il suo testo con l'immagine di Credaro ormai consapevole della sconfitta: come scrive nel 1936 a Giovanni Calò, per la pedagogia *mala tempora currunt* (p. 291).

Il merito di Chiosso consiste nell'aver ricostruito una pluralità di voci che animarono la scena italiana del primo Novecento, restituendo in modo approfondito l'inteso dibattito sull'istruzione, teso a rendere quelle "due Italie" un'unica Patria in cui riconoscersi. L'analisi proposta si configura non

come un arido tentativo di delineare una realtà complessa, bensì come un testo ricco di spunti di riflessione ancora oggi attuali, abbracciando un contesto storico che, dai primi anni del Novecento, arriva a toccare il 1939, anno in cui la «Rivista pedagogica» cessa le pubblicazioni. Sono anni delicati, intrisi dalla tragicità di una Guerra che per Gentile era stata “una lezione pedagogica permanente” (p. 251), percorsi dalle prepotenze del regime fascista e che giungono alle soglie di un nuovo conflitto mondiale: gli scenari della Storia cambiano repentinamente e, con questi, anche gli italiani.

Particolarmente interessante è l’idea di introdurre un simile studio con l’immagine di una duplicità, quella italiana, da ricondurre a unità tramite la scuola e l’istruzione. Progresso, laicità e nazione appaiono gli ingredienti principali, strettamente interdipendenti, attraverso cui mostrare le diverse prospettive politiche e pedagogiche che animano i principali protagonisti di un’Italia che, a cinquant’anni dall’unità, appare ancora un’idea pallida e abbozzata solo in lontananza.

Alice Locatelli

University of Bergamo