



Report sintetico del triennio di ricerca

Progetto di ricerca-azione Istituto Vladimiro Spallanzani

Giorgia Pinelli, Michele Caputo

Atti del Convegno

Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna
Una ricerca sul campo

*9-10 settembre 2021
Istituto "Vladimiro Spallanzani", Sassuolo (MO)*

Versione definitiva: dicembre 2021

Il Convegno Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca empirica è stato patrocinato dall'Istituto "Vladimiro Spallanzani" (Sassuolo, MO; Sant'Antonino, RE) e dal Dipartimento delle Arti (DAR) dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

Indice

1. Introduzione generale	3
2. Il Report della ricerca	5
Premessa e sguardo complessivo	5
La prima fase (2018-2020)	6
La seconda fase (2020-2021)	5
Le scuole coinvolte	6
La prima fase: l'istituto "Vladimiro Spallanzani"	6
Due variabili in premessa.....	6
Obiettivi	6
L'analisi ragionata del PTOF e del progetto educativo delle "Spallanzani"	7
Le attività della ricerca	11
Alcune buone pratiche osservate	12
L'osservazione di secondo livello e l'emergere di alcune categorie-guida: il secondo anno della ricerca presso le "Spallanzani"	17
La seconda fase: l'estensione della ricerca ad altre scuole (a.s. 2020/21)	21
Dalla prima alla seconda fase	21
La seconda fase: scuole coinvolte e azioni svolte	22
Le scuole paritarie	23
La scuola "San Giuseppe" - centro scolastico "La Carovana", Modena	24
Scuola IEXS (International Experiential School) – Reggio Emilia	26
Scuola "San Tommaso" - Istituto "Farlottine", Bologna	30
Le scuole statali	33
IIS "Volta", Sassuolo (MO).....	33
Scuola secondaria di I grado "Galileo Galilei"/I.C. "Stradi", Maranello (MO).....	36
Scuola secondaria di I grado "Galileo Galilei"/I.C. "Galilei", Reggio Emilia	39
Conclusione provvisoria	42

Il link alla videoregistrazione della presentazione del Report è disponibile sulla pagina web del Gruppo di ricerca RES: <https://site.unibo.it/res/it/agenda/convegno-1>.

1. Introduzione generale

GIORGIA PINELLI

Gruppo di ricerca RES (Ricerche Educative con le Scuole) - DAR, Università di Bologna

Il Convegno *Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna: una ricerca sul campo* si è tenuto a Sassuolo (MO) presso la sede dell'Istituto paritario "Vladimiro Spallanzani" nelle giornate del 9 e 10 settembre 2021. Si è trattato del momento conclusivo di un percorso di durata triennale (2018-2021), collegato ad un assegno di ricerca¹, che ha visto coinvolti in una fruttuosa collaborazione il Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna e alcune scuole secondarie del territorio emiliano. Alle "Spallanzani", da cui la ricerca ha preso avvio, si sono infatti unite nel corso del terzo anno altre sei scuole – tre paritarie e tre statali – tra le province di Bologna, Modena e Reggio Emilia: l'istituto "Farlottine" (Bologna), il centro scolastico "La Carovana" (Modena), l'istituto IEXS (Reggio Emilia), l'istituto comprensivo "Carlo Stradi" (Maranello, MO), l'istituto comprensivo "Galileo Galilei" (Reggio Emilia) e l'IIS "Volta" (Sassuolo)².

Le linee portanti del progetto e i dati raccolti costituiscono l'oggetto precipuo del Report che qui presentiamo. Questa breve Introduzione intende invece offrire uno sguardo panoramico sui lavori congressuali, avviati nella mattina di giovedì dalle riflessioni di Andrea Talami, presidente della cooperativa don Magnani, e di Gianfrancesco Menani e Corrado Ruini, sindaco ed assessore all'istruzione del Comune di Sassuolo; e dagli interventi di Mons. Camisassa, vescovo di Reggio Emilia e Guastalla, e di Giacomo Manzoli, direttore del Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna.

Il Convegno ha inteso proporre una prima occasione di confronto su quanto emerso nei tre anni del progetto di ricerca, a partire dalla presentazione del Report, che ha costituito il cuore della sessione del giovedì mattina. Su quest'ultimo sono stati chiamati a confrontarsi alcuni docenti accademici, protagonisti della mattinata di venerdì (Sergio Ciatelli, Maria Teresa Moscato, Carla Cuomo, Gerardo Guccini), e i dirigenti scolastici delle sette scuole coinvolte, impegnati venerdì pomeriggio in una tavola rotonda.

Il pomeriggio del giovedì è stato dedicato allo svolgimento dei quattro Panel³, nei quali i docenti delle scuole partecipanti alla ricerca hanno potuto offrire un proprio contributo di riflessione circa alcune questioni strettamente attinenti alla ricerca.

¹ La titolarità dell'assegno era in capo alla scrivente, sotto la supervisione del prof. Michele Caputo.

² Per maggiori informazioni sulla ricerca, cfr. <https://site.unibo.it/res/it/ricerca-azione-scuola-spallanzani>

³ Gli atti relativi ai Panel sono pubblicati, nella stessa sede in cui appare questo testo, a cura dei ricercatori – tutti membri del gruppo di ricerca RES - che ne hanno guidato l'effettivo svolgimento durante il Convegno (Panel 1: Rompianesi T. (ed.), *La scuola ai tempi della DAD*, 2021; Panel 2: Davoli G. (ed.), *Apprendimento come esperienza*, 2021; Panel 3: Turrini M. (ed.), *Le comunità di pratica nella scuola*, 2021; Panel 4: Olivari I. (ed.), *Creatività ed espressione artistica nella vita di scuola*, 2021.

Contrariamente a quanto ci si aspetterebbe in ossequio a una certa “vulgata” pregiudiziale, secondo la quale scuola paritaria e scuola statale apparterebbero a mondi diversi e paralleli, i lavori del Convegno hanno permesso a docenti e dirigenti afferenti a diverse realtà di incontrarsi “sul campo”, nel cuore del loro lavoro quotidiano, a partire da una comune preoccupazione didattica ed educativa.

Questo, forse, il frutto più evidente della due-giorni, che non costituisce solamente un punto di arrivo ma si configura anche come luogo di possibili nuove partenze. Le scuole educano ancora, possono ancora educare perché abitate da persone: da insegnanti creativi, capaci cioè di spendersi in una proposta per la promozione umana dei loro alunni, di sostenerne l’Io in crescita⁴, di introdurli al significato delle cose e del mondo a partire da una concreta ipotesi di lavoro⁵.

⁴ Cfr. J. Bruner, *La cultura dell’educazione* (1996), trad. it. Feltrinelli, Milano 1997.

⁵ Cfr. M.T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica*, La Scuola, Brescia 1994.

2. Il Report della ricerca¹

GIORGIA PINELLI

Gruppo di ricerca RES (Ricerche Educative con le Scuole) - DAR, Università di Bologna

MICHELE CAPUTO

Dipartimento delle Arti (DAR), Università di Bologna

Premessa e sguardo complessivo

La prima fase (2018-2020)

Il progetto ha avuto inizio il 1° settembre 2018, rispondendo a una sollecitazione della Dirigenza della scuola primaria e secondaria di I grado paritaria “**Vladimiro Spallanzani**”, gestita dalla coop. “Don Magnani”, e ubicata su due sedi (province di Modena e Reggio Emilia). La scuola chiedeva una valutazione pedagogica del proprio progetto formativo e della prassi didattica, ai fini di una verifica scientificamente rigorosa di quanto sperimentato in oltre quarant’anni di attività. Vi si attribuiva particolare importanza all’espressione artistica e alla dimensione esperienziale/laboratoriale nelle attività di base; e si era preferito un impianto didattico fortemente interdisciplinare, con peculiare attenzione alla personalizzazione.

In un primo anno di ricerca azione (1° settembre 2018 - 31 agosto 2019) presso le tre scuole facenti capo all’istituto, ci siamo avvalsi di un’**osservazione partecipante continuativa**, integrata dalla somministrazione in parallelo di **interviste** in profondità a tutto il personale docente ed educativo. Nel secondo anno (1° settembre 2019-31 agosto 2020) si è passati a un’**osservazione di secondo livello**, con l’attivazione, presso l’istituto, di tirocini in collaborazione con la cattedra di *Teoria e pratica della formazione* dell’Università di Bologna (in modalità DAD, poiché il periodo previsto ha di fatto coinciso con la chiusura delle scuole per l’emergenza sanitaria da Covid-19²).

Si è privilegiato un approccio *bottom/up*, tipico del paradigma della “ricerca con gli insegnanti”³.

La seconda fase (2020-2021)

Nel primo biennio di ricerca ha preso corpo una particolare declinazione del costrutto teorico di **comunità di pratica**, utilizzato nell’analisi di contesti sociali, lavorativi, formativi. In particolare, le osservazioni e alcuni indicatori raccolti *in itinere* ci hanno fatto ipotizzare il **valore generativo del principio pedagogico della personalizzazione**, elemento cardine della

¹ In un quadro di totale condivisione dell’intero progetto di ricerca e dell’analisi/elaborazione dei dati, questo Report è stato redatto materialmente da Giorgia Pinelli.

² Cfr. G. Pinelli, M. Caputo, *Formare docenti al tempo della DAD tra didattica, ricerca e terza missione*, in L. Perla, V. Vinci (a cura di), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in università*. Atti Convegno ASDUNI (Bari, 24/25 giugno 2020), FrancoAngeli, Milano 2021, in press.

³ Cfr. E. Damiano, *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*, Brescia, La Scuola 2006; F. Tochon, *Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité*, “Revue Française de Pédagogie”, 133, 2000, pp. 129-157.

“**visione del mondo**” retrostante al progetto educativo delle scuole Spallanzani. Alla luce di ciò, sempre d’intesa con l’istituto, abbiamo avviato un terzo ed ultimo anno di ricerca (1° settembre 2020 – 31 agosto 2021) estendendo il lavoro ad ulteriori scuole secondarie distribuite sul territorio emiliano.

Le scuole coinvolte

Anni scolastici 2018/19, 2019/20, 2020/21 (istituto-pilota):

Istituto paritario “Vladimiro Spallanzani”, Sant’Antonino di Casalgrande (RE) e Sassuolo (MO) – cooperativa “Don Gianfranco Magnani”;

Anno scolastico 2020/21:

- **IIS Statale “A. Volta”**, Sassuolo (MO);
- **Centro scolastico “La Carovana” - Scuola secondaria di I grado paritaria “San Giuseppe”**, Modena;
- **I.C. “Carlo Stradi” - Scuola secondaria di I grado “Galileo Galilei”**, Maranello (MO);
- **I.C. “G. Galilei” - Scuola secondaria di I grado “Galileo Galilei”**, Reggio Emilia;
- **International Experiential School**, Reggio-Emilia;
- **Istituto “Farlottine”** – scuola secondaria di I grado sede “San Tommaso”, Bologna.

La prima fase: l’istituto “Vladimiro Spallanzani”

Due variabili in premessa

Prima di ripercorrere nel dettaglio l’itinerario sviluppato nella prima fase (1° settembre 2018 – 31 agosto 2020) è necessario segnalare due variabili di contesto, che hanno determinato una parziale modifica del campo di ricerca, incidendo sugli aspetti metodologici delle attività della scuola.

La prima e più eclatante è rappresentata dalla situazione pandemica: nella seconda metà del secondo anno scolastico di ricerca (a.s. 2019/20) si è verificato il totale spostamento della didattica in modalità online. Ciò ha prodotto una situazione (estesa al terzo anno) alterata rispetto alle condizioni preventivate. Sono state parzialmente ridefinite la vita di scuola, l’azione didattica, l’applicazione del metodo. Ciononostante, anche in questo frangente il principio di fondo delle scuole Spallanzani – e cioè l’attenzione alla persona, come si vedrà oltre – ha continuato a governarne le scelte didattiche e le azioni educative.

La seconda variabile modificata riguarda invece dinamiche interne alla vita delle Spallanzani. Quando la ricerca ha preso inizio l’istituto si concepiva ancora nella logica dell’unico dirigente, benché già incamminato verso un “pluralismo dirigenziale”. Gli anni di lavoro hanno coinciso con una fase di transizione nella dirigenza, con la ridefinizione “in tempo reale” degli equilibri del sistema.

Obiettivi

Un primo gruppo di obiettivi era correlato alla **valutazione pedagogica del progetto educativo e didattico** dell’istituto e delle sue pratiche scolastiche. Da un lato si trattava di analizzare il curriculum (come espresso innanzitutto dal PTOF), sia nei suoi aspetti dichiarativi, sia nei suoi **impliciti educativi e metodologici**. Per altro verso, si intendeva condurre un insieme di osservazioni sulle **prassi didattiche** in diversi contesti e sulle modalità di organizzazione e gestione della scuola.

Un secondo gruppo di obiettivi era costituito dall’attivazione di **processi metacognitivi** nei diversi attori della comunità scolastica, relativamente al progetto educativo istituzionale e ai

punti di forza e/o di criticità delle pratiche scolastiche (continuità, stabilità del corpo docente, etc.), formalizzando sul piano pedagogico la presenza eventuale di elementi originali e innovativi proposti dalla scuola.

L'analisi ragionata del PTOF e del progetto educativo delle "Spallanzani"

La Cooperativa Sociale "Don Gianfranco Magnani" iniziò le attività nell'ottobre 1975, rilevando un collegio sito a Dinazzano (RE). Nell'a. s. 1978/79 fu aperta la scuola elementare interna, parificata nel corso dello stesso anno scolastico. Per l'a.s. 1979/80 fu avviata anche la media inferiore legalmente riconosciuta. Dall'a. s. 1985/86 le attività si spostarono a Sant'Antonino di Casalgrande. Con la legge 62/2000, primaria e secondaria ottennero la parità rispettivamente nel 2000 e nel 2001.

Nel settembre 2015 la Cooperativa ha rilevato uno stabile in via Padova a Sassuolo (MO), prima appartenente alla Diocesi di Reggio Emilia (nella cui giurisdizione anche la cittadina di Sassuolo rientra), aprendo un'ulteriore scuola secondaria di primo grado.

Le iscrizioni sono andate crescendo negli anni: dalle pluriclassi della primaria e dalle classi da 8-10 alunni della secondaria, si è giunti ai numeri attuali (alunni tra i 25 e i 30 nelle classi della primaria e della secondaria di Sant'Antonino, e tra i 15 e i 20 nella più giovane sede di Sassuolo).

Il *PTOF 2016-2019* è un documento abbastanza snello, di una ventina di pagine, centrato su undici punti principali (il *PTOF 2019-2022* non se ne discosta).

Il Progetto educativo (punto 3)

Il punto 3 espone il *Progetto educativo*: una «carta dei principi ideali e pedagogici fondativi dell'istituto», reperibile anche come documento a sé stante sul sito web della scuola, e che ciascuna famiglia riceve in copia, con richiesta di controfirmarlo, all'inizio di ogni anno scolastico. Tale documento, riconoscendo esplicitamente l'origine e l'identità della scuola nell'esperienza cristiana, identifica lo *scopo* dell'agire didattico nella promozione della

crescita integrale della persona dell'alunno, educandolo ad aprire la sua ragione alla totalità del reale, mediante la normale prassi didattica e il quotidiano rapporto con l'adulto – educatore, in modo tale che, oltre a conseguire un'adeguata formazione culturale, l'alunno acquisisca anche capacità critica e senso di responsabilità.

Il piano educativo mette a tema anche una definizione dell'educare:

accompagnare l'alunno nel percorso di apertura alla realtà, in tutti i suoi aspetti: alimentare in lui lo stupore di fronte al creato, origine della curiosità scientifica e della produzione artistica e letteraria, il rispetto per le creature, la naturale tensione verso il Mistero all'origine di tutte le cose. L'educazione, nella scuola, si attua quotidianamente mediante il rapporto umano tra insegnante e alunno [...] soprattutto all'interno della normale prassi didattica. Il modo di presentare e trattare le diverse discipline rispecchia, infatti, necessariamente l'interpretazione della realtà che l'insegnante vive e intende comunicare. Attraverso le discipline scolastiche l'insegnante - educatore aiuta l'alunno a prendere coscienza della realtà, ad entrare in rapporto con le cose, a sistematizzare e organizzare la conoscenza, ad alimentarne il senso critico, a rapportarsi in modo amichevole con i compagni, perché egli possa perfezionare la propria autonomia operativa, capacità di giudizio e maturità relazionale.

Si tratta di una sia pur sintetica "teoria dell'educazione", cui si accompagna una corrispondente "teoria dell'insegnamento", o una riflessione/teorizzazione circa il ruolo del docente:

L'insegnante - educatore accompagna [...] l'alunno nel percorso di apertura alla realtà, comprendendone i bisogni e le difficoltà, realizzando, di conseguenza, percorsi didattici tesi a promuovere le naturali attitudini e a colmare le eventuali carenze. La consapevolezza della propria responsabilità educativa non deve mai essere data per scontata, ma va continuamente rinnovata. [...] È importante rilevare che non solo gli insegnanti, ma ogni operatore all'interno della scuola ha una sua responsabilità educativa, perché la sua sola presenza, il suo modo di atteggiarsi, il suo modo di parlare, la sua attenzione nei confronti dell'alunno, anche se non espressa in forma verbale, incide sulla sua formazione.

Il progetto educativo non si limita a fissare il “che cosa” dell’educazione e dell’insegnamento, ma esprime anche alcune accortezze metodologiche:

particolare importanza ha la corralità di intervento, cioè l’unità ideale e metodologica degli educatori. [...] una trama di rapporti, dove l’adulto non si concepisce isolato e autonomo, ma in relazione con le altre figure presenti all’interno della scuola, con le quali stringe rapporti di amicizia e condivide sostanzialmente la visione dell’esistenza. La proposta educativa deve essere chiara, esplicita ed unanime. Una proposta incerta, titubante e discorde determina nell’alunno disorientamento e confusione. Nel clima di familiarità autorevole che si stabilisce all’interno della scuola, anche la correzione è segno di attenzione nei confronti dell’alunno da parte dell’educatore. Essa, però, deve sempre essere attuata e motivata in positivo, lasciando ampi spazi alla possibilità di ripresa.

Dal Progetto educativo alla valutazione (punto 10)

Nella definizione dei punti-cardine della metodologia trova spazio anche una riflessione sulla valutazione e sul suo significato all’interno del processo didattico:

[La valutazione] ha un peso non irrilevante nel rapporto educativo. L’alunno ha diritto ad una fiducia non ingenua, ma continuamente rinnovata. Sotto l’aspetto didattico, è utile e necessario fissare obiettivi il più possibile personalizzati e, tuttavia, la valutazione non può fondarsi esclusivamente sul conseguimento di tali obiettivi. Essa, infatti, non ha le caratteristiche di una misurazione oggettiva, ma deve servire come stimolo positivo alla maturazione dell’alunno.

Il *Progetto educativo* e gli altri punti del PTOF sono reciprocamente concordanti. Ad es. il punto 10, dedicato proprio alla *Valutazione*, si apre con un approfondimento della definizione fornita al punto 3 e che espone il significato di ciascuna valutazione, sia rispetto al profitto che alla condotta.

La valutazione consiste nella verifica del conseguimento o meno da parte dell’alunno degli obiettivi di apprendimento fissati nella programmazione, tenendo conto della sua personalità e delle sue capacità. [...] Tuttavia, non si può ridurre l’alunno ad una testa che deve immagazzinare contenuti, perché l’alunno è una totalità di corpo, fantasia, cuore, intelligenza, con una storia personale alle spalle. Nel processo di valutazione il docente deve tener conto di questi diversi aspetti e, per farlo, risulta indispensabile la conoscenza dell’alunno, il rischio di un rapporto con lui. Occorre, infatti, distinguere tra misurazione e valutazione. Per misurazione si intende la rilevazione oggettiva delle conoscenze e delle abilità mediante prove di verifica. La valutazione è un’operazione molto più complessa. Occorre tener conto, oltre che dei risultati della misurazione, della situazione particolare dell’alunno, dei progressi fatti in rapporto ai livelli cognitivi di partenza, al metodo di lavoro e all’autonomia operativa, all’impegno personale (a scuola e a casa), senza trascurare l’obiettivo di alimentare in lui una giusta autostima. Può verificarsi che, a parità di errori commessi, un alunno abbia una valutazione leggermente superiore ad un altro. Ciò significa che si è tenuto conto della situazione di svantaggio dell’alunno e del suo maggior impegno nel raggiungimento degli obiettivi.

Torniamo al *Progetto educativo*, che riconosce la famiglia in quanto «luogo primario di educazione del bambino» e detentrica di una responsabilità specifica, non intercambiabile e non delegabile. Si esprime qui un’intenzionalità esplicita di corresponsabilità educativa, estesa alla più ampia rete di rapporti in cui l’istituto è collocato: dal tessuto territoriale e dalla rete di professionalità extra-scolastiche coinvolte, fino alle associazioni di settore cui la scuola aderisce e alla realtà ecclesiale-diocesana di riferimento.

La didattica (punto 4)

Il punto 4 espone le linee didattiche che guidano l’agire dei docenti. Particolare enfasi si attribuisce alla scelta metodologica dell’integrazione tra discipline, concretizzata in *Unità di Apprendimento* in base alle quali si articola la programmazione didattica nel suo complesso. Questa scelta va di pari passo con la predisposizione di un curriculum verticale mirante alla continuità educativa tra scuola primaria e secondaria, specialmente in italiano e matematica.

La metodologia di insegnamento è definita in termini di *personalizzazione*, cioè «attenta alla persona di ogni singolo alunno; tesa a valorizzare le capacità di ognuno; disponibile ad accompagnare l'alunno in difficoltà». L'obiettivo è di orientare i ragazzi alla scelta della scuola superiore più adeguata, attraverso lo sviluppo delle competenze e conoscenze adeguate alla maturazione di un giudizio critico sulla realtà. Il documento riconosce che per conseguire questi obiettivi occorre sollecitare la motivazione, cioè «l'insieme delle ragioni per cui l'io si mette in azione». Si riconosce anche che «in età infantile e preadolescenziale la motivazione ha una forte componente affettiva». Ciò chiama in causa la globalità di esperienza del soggetto dentro e fuori la scuola, e orienta il modo d'essere del docente, che «deve instaurare un rapporto positivo con l'alunno [...]; conferire all'alunno il senso di appartenenza a un gruppo che ha un cammino da compiere, all'interno del quale ognuno ha una parte; stimolare quel senso di stupore che permette di spalancarsi alla realtà; valutare, motivando sempre le ragioni di ogni giudizio; calibrare la fatica e l'impegno richiesto ad ognuno, tenendo conto di eventuali limiti oggettivi».

Un sottotema a sé stante è la questione dell'inclusione e della prevenzione della dispersione. Di nuovo appare il concetto di *personalizzazione della didattica* come chiave per prevenire la dispersione scolastica affrontando le difficoltà di apprendimento e valorizzando l'eccellenza. Il metodo prende avvio da una «osservazione sistematica degli esiti dell'apprendimento» degli alunni. Di qui la costituzione di alcuni sottogruppi nel gruppo classe, la cui composizione è flessibile lungo l'anno scolastico, che lavorano in ambienti e orari dedicati, in parallelo con le classi, sugli stessi contenuti: gruppo *standard*, gruppo *con lievi e/o momentanee difficoltà*, gruppo *con gravi difficoltà anche se non certificate*, gruppo *con difficoltà certificate*. A questo lavoro personalizzato corrisponde, di nuovo, una concezione della valutazione tesa non «a suddividere gli alunni in classi di merito, ma a promuoverne le capacità e ad alimentarne l'autostima». Si punta, tramite una reale inclusione nelle attività didattiche (“reale” perché più corrispondente al soggetto), ad un'inclusione sociale nel gruppo classe: «nessun alunno viene escluso dalla comprensione dei diversi contenuti; a tutti è permesso di conoscerli secondo le proprie capacità e intervenire quando l'insegnante li riprende in forma colloquiale; la qual cosa previene anche molti problemi disciplinari». Questo *modus operandi* esige un coordinamento puntuale tra docenti di cattedra, docenti di sostegno e assistenti educative; ed implica una calendarizzazione frequente degli incontri dei docenti, in aggiunta agli impegni collegiali da normativa (con cadenza, di fatto, settimanale).

La ricerca di un costante coordinamento si estende anche alle relazioni tra i due ordini di scuola, anche perché numerosi alunni della primaria scelgono di proseguire il percorso nella secondaria di primo grado. Accanto a un comune regolamento delle attività didattiche e a una comune impostazione della programmazione e della valutazione, l'anno scolastico è costellato di incontri di raccordo per i due ordini di scuola. Arte, storia e musica sono esse pure organizzate in curricolo verticale, così da poter raccordare le diverse espressioni artistiche ai periodi storici trattati.

Un simile impianto didattico, si afferma, può attuarsi solo in un «ambiente» improntato a condivisione dei principi ideali e pedagogici fondamentali e a collaborazione intenzionale: «l'unità del corpo docente e la condivisione unanime del progetto educativo fa di un'istituzione scolastica una scuola “vera”, cioè un soggetto che compie un'azione educativa, non un insieme di individui che si muovono in modo indipendente». Questo ambiente è la base di tre pilastri didattici: la già menzionata *personalizzazione*, la *didattica laboratoriale* e l'*interdisciplinarietà*.

La didattica laboratoriale è presentata non come aggiunta estrinseca ad alcune materie, ma come «visuale nuova riferita a qualsiasi disciplina».

Si sottoporrà in un primo tempo l'oggetto di studio ad una attenta osservazione, individuandone i diversi aspetti, se ne farà oggetto di esperienza con pratica laboratoriale, fino a formulare ipotesi interpretative sui fondamenti teorici che lo riguardano. L'osservazione della realtà genera stupore; lo stupore genera domande; le domande a loro volta determinano la necessità di ricerche e approfondimenti di carattere laboratoriale; la ricerca permette di pervenire ai principi teorici che sottendono i fenomeni. Ogni passo nella scoperta deve essere, poi, verificato attraverso il confronto e la condivisione con tutta la classe. La didattica laboratoriale viene a richiedere necessariamente una grande flessibilità operativa da parte del docente; a partire dalle domande poste dagli alunni, infatti, l'insegnante è chiamato a ridisegnare in corso d'opera la programmazione iniziale, che non può essere fissata a priori, ma viene continuamente implementata. [...] la conoscenza diventa un'esigenza e non un'imposizione.

Nella stessa prospettiva si colloca la didattica interdisciplinare:

Le diverse discipline sono finestre sulla realtà, ma la realtà è «una». Conoscenze a livello disciplinare non collegate in una rete che fornisca una visione olistica della realtà sono irrilevanti da un punto di vista culturale e vengono considerate funzionali alla sola «verifica» valutativa. Le competenze, cioè gli elementi del patrimonio culturale e operativo permanente di una persona, possono essere definite «conoscenze in relazione». È quindi necessario osservare l'oggetto in tutte le sue dimensioni, mettendo in relazione tra loro le diverse componenti disciplinari e restituendo allo studente una visione organica e unitaria della realtà.

Questo presupposto rende necessaria un'armonia di fondo, perseguita attraverso la «sincronizzazione dello studio delle epoche storiche portato avanti nelle varie discipline (storia, arte, letteratura, musica)» e della «individuazione di tematiche comuni e di argomenti trasversali alle diverse discipline, operando collegamenti ed elaborando progetti mirati», anche a partire dal *tema conduttore* proposto a tutto l'istituto in ogni anno scolastico. In tale contesto, il ruolo docente

non è quello di chi trasmette nozioni acquisite e inconfutabili, tipico della scuola tradizionale; non è neppure quello di «coach», che si limita a fornire all'alunno un metodo per un sostanziale autoapprendimento, tipico della concezione costruttivista. Il ruolo dell'insegnante è quello di accompagnare l'alunno nella scoperta della realtà, fornendogli sì gli strumenti di lavoro, ma soprattutto comunicandogli le motivazioni, l'entusiasmo e la sua personale ipotesi interpretativa. Al tempo stesso, spetta all'insegnante dotare l'alunno dei mezzi per una valutazione critica di ciò che gli viene comunicato e lo stimolo per un suo approfondimento o superamento.

Offerta formativa e progetti (punti 5 e 6)

Il quadro orario di ambo gli ordini prevede le attività curricolari nella sola mattinata (un solo rientro pomeridiano settimanale di due ore per la secondaria e uno per la primaria, dalla classe terza in poi).

Senza entrare nel dettaglio dell'offerta formativa, segnaliamo la presenza in fascia pomeridiana, accanto a corsi opzionali di diverso ambito, di un percorso di studio personale guidato con un'assistente educativa, che mira a far acquisire ai ragazzi un metodo di studio, autonomizzandoli nel lavoro e nell'organizzazione.

Alcune iniziative nate come progetti sono nel tempo entrate a sistema nella vita dell'istituto e si attivano ogni anno (anche se con modifiche progressive indotte da continue azioni di monitoraggio e verifica). Ci limitiamo qui a rilevare un punto di particolare originalità. Si tratta del *tema conduttore*: alla fine di ogni anno scolastico il collegio docenti al completo (primaria e secondaria) stabilisce il tema che sarà il filo conduttore per le attività dell'anno successivo (offrendo, ad esempio, lo spunto iniziale per la preghiera mattutina, per la settimana laboratoriale, per la scelta dei libri di narrativa e per la curvatura del programma nelle diverse discipline, con la partecipazione di numerosi «esperti» e «testimoni» che possano sviluppare la tematica durante l'anno). Come recita il PTOF, «questo permette una riflessione approfondita sui temi che caratterizzano l'esperienza umana ed educa a un'elaborazione critica delle ipotesi di interpretazione del reale, contrastando l'attitudine ad una percezione superficiale e provvisoria della realtà».

Citiamo anche la *settimana laboratoriale* (o *creativa*) che coinvolge, in momenti distinti dell'anno scolastico, sia la primaria che le secondarie di primo grado (queste ultime in contemporanea). È un "frutto" conseguente alla curvatura laboratoriale ed esperienziale della didattica, di cui già si è detto. Una commissione dedicata stende un programma che prevede la modifica dell'orario curricolare delle lezioni, finalizzato allo svolgimento delle diverse attività (laboratori realizzati da docenti o esperti esterni). Questo tipo di progetto è anche occasione di estensione della modalità esperienziale/laboratoriale/induttiva a tutte le discipline (e infatti viene generalmente svolta nel periodo tra primo e secondo quadrimestre).

Possiamo affermare in sintesi che l'impianto del PTOF mostra una riflessione giunta già ad un certo grado di formalizzazione.

Il documento delinea in termini già abbastanza espliciti una visione dell'educazione (con un'antropologia retrostante) e una "pedagogia della scuola" implicita. Anche la visione cristiana del mondo non è qui assunta a bandiera o residuo storico: propone un significato della realtà e del vivere, fonda il riconoscimento del valore di ciascuna persona nella sua specificità e nei suoi limiti (i docenti hanno un motto: «ti guardo non per il problema che hai, ma per il bene che sei»). Analogo riconoscimento investe la sintonia tra la ragione umana e la realtà in tutti i suoi fattori: di qui la fiducia che ognuno possa riconoscere i nessi che lo legano alla realtà e alle sue strutture di senso. Qui si radicano anche le pratiche di interdisciplinarietà e didattica laboratoriale. Anche l'enfasi sul ruolo educativo della famiglia scaturisce dalla visione "integrale" della persona (e dunque di tutti i luoghi, passaggi, momenti del processo educativo) fatta propria dall'istituto.

La "pedagogia della scuola" delle Spallanzani appare caratterizzata da un *primato dell'educativo*, di contro a certo istruttivismo prevalente negli ultimi decenni della scuola italiana⁴. Ciò si lega a una visione dell'educazione che non appiattisce il processo educativo-didattico a trasmissione di nozioni: l'educare è qui l'occuparsi della crescita globale della persona; e la scuola è il luogo in cui - attraverso le discipline come «finestre aperte⁵» sul reale - si persegue l'educazione a tutto tondo della persona. L'insegnamento è così "sottoinsieme" dell'educativo. In questa logica, anche il momento della valutazione appare come traduzione didattica della personalizzazione⁶.

Le attività della ricerca

L'attività di osservazione partecipante

Durante l'anno scolastico 2018/19, come ricercatrice dedicata al progetto con assegno di ricerca, ho trascorso molto tempo all'interno della scuola, con frequenza quasi quotidiana, intrecciandomi con la vita d'aula e con il corpo docente, in un atteggiamento di *osservazione partecipante* che mirava appunto ad osservare gli alunni e "l'ecosistema-scuola" nel suo complesso. Questa tecnica di ricerca (ampiamente praticata nella ricerca sociale e antropologica)

⁴ Cfr. M. Caputo (2011), *La "paideia incompiuta": formare l'uomo e il cittadino nella scuola della Repubblica*, in M. T. Moscato (ed.), *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*, Milano, Franco Angeli, pp. 75-90; cfr. anche G. Pinelli, "Nulla di più arduo che amarsi". *Eros, affetti, educazione al tempo dei social*, Marcianum, Venezia 2021, in particolare i capp. 1 e 2.

⁵ Si tratta di un'immagine ricorrente nelle verbalizzazioni del coordinatore di Istituto e dei docenti.

⁶ Per una documentazione di queste affermazioni rimando a G. Pinelli, M. Caputo, *Rappresentazioni della valutazione scolastica in un micro-universo di docenti medi: una ricerca esplorativa*, "Nuova Secondaria Ricerca", 2, ottobre 2020, pp. 728-755.

prevede l'ingresso del ricercatore nel gruppo oggetto di studio, con tempi prolungati di permanenza e con la partecipazione alla vita e alle azioni del gruppo stesso⁷.

Ho dunque trascorso molte ore a contatto con i docenti, anche in momenti informali o non strutturati, in aula insegnanti, partecipando a riunioni di progettazione e/o di verifica; sono poi entrata più volte nelle classi. La prassi adottata ha previsto – previo accordo e progettazione con i docenti – che mi presentassi in classe per svolgere alcune lezioni, “focus” o approfondimenti. Ciò ha fatto sì che, anche rispetto agli alunni, io non risultassi un “occhio estraneo”: negli ultimi mesi di scuola ho potuto entrare con maggiore libertà in aula anche senza compiti didattici specifici, poiché ormai percepita come “insegnante-bis” in affiancamento al docente di cattedra, quasi parte integrante del contesto scuola. Tale processo è stato facilitato dal fatto che i ragazzi sono abituati alla presenza di più figure docenti in classe, (da un lato compresenze tra docenti titolari di cattedre diverse in una logica di interdisciplinarietà; dall'altro, presenza di “assistenti educativi” – cfr. più oltre il paragrafo sulla *Personalizzazione*).

Le interviste semi strutturate in profondità

Sempre in riferimento al primo obiettivo, contestualmente alla pratica osservativa, sono state realizzate interviste semi-strutturate in profondità. L'intervista semi-strutturata consente risposte non standardizzate da parte del soggetto interpellato, garantendogli una maggiore libertà ideativa ed espressiva. I dati così ottenuti non possono essere generalizzati in termini statistici. Essi sono però comparabili tra loro – specialmente a fronte di interviste in cui si ripetano le medesime domande/stimolo. Il taglio ampio dei quesiti e la relativa libertà di espressione dei soggetti nella risposta, consente a questi ultimi di articolare liberamente tempi e modi delle loro risposte, anche in termini di “focus” delle proprie verbalizzazioni. Nella maggior parte dei casi, gli intervistati sono riusciti ad esplicitare il senso che attribuiscono alle proprie prassi (elemento, questo, tipico delle interviste in profondità).

Le interviste così realizzate miravano a che i docenti potessero raccontare di sé, del proprio lavoro, della scuola. Lo scopo era duplice: la raccolta di materiali empirici (nei quali ciò che emerge dagli impliciti non è meno interessante di quanto esplicitamente affermato dai docenti); e la promozione di processi meta-riflessivi negli interpellati (molti di loro hanno riconosciuto, a fine intervista, di avere avuto un'occasione di “riflessione di secondo livello” sul proprio agire e sui suoi presupposti).

Alcune buone pratiche osservate

Grazie alla disponibilità dei docenti, abbiamo potuto raccogliere numerosi materiali tramite le interviste e le osservazioni, ma anche attraverso colloqui informali o condivisione di progettazioni, stesure provvisorie, resoconti, bilanci condivisi. Ciò si è tradotto per il personale della scuola in un compito accresciuto di documentazione, e in taluni casi ha coinciso con la predisposizione di resoconti/archivi, la cui funzione documentale si univa a quella di promozione di una meta-riflessività professionale condivisa. Lo hanno dimostrato, ad es., gli incontri del corpo docente della primaria a conclusione dei due anni scolastici interessati: ciascun insegnante ha presentato ai colleghi il cammino svolto nei mesi precedenti, sottoponendo a riflessione condivisa i bisogni formativi dei ragazzi che lo avevano mosso, gli scopi, gli esiti, gli spunti di riflessione emersi.

⁷ Imprescindibile e ancora attuale L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007, con la bibliografia annessa. Utile anche un confronto con i lavori di Françoise Lorcerie, che si occupa dell'integrazione nel contesto multiculturale francese utilizzando sistematicamente l'osservazione partecipante in contesto scolastico: cfr. F. Lorcerie, *L'école et le défi ethnique: éducation et intégration*, ESF Éditeur, Paris 2003.

Alle Spallanzani la predisposizione di un “archivio” di buone pratiche è un capitolo ancora *in fieri*. E d'altra parte la stesura di testi e descrizioni richiede un tempo che i docenti preferiscono impiegare per incontrarsi ed entrare nel vivo della pratica. Inoltre, la modalità di progettazione in uso nella scuola fa tutt'uno col tessuto quotidiano delle attività, e spesso iniziative e bilanci sono totalmente intrecciati alle attività didattiche. Ci sono numerosi momenti istituzionali: a consigli di classe e collegi si affiancano ulteriori momenti a cadenza settimanale o bisettimanale di progettazione, verifica e riprogettazione in tempo reale. A ciò si aggiungono numerose attività di formazione/aggiornamento, programmate all'inizio di ogni anno scolastico in base ai bisogni formativi riconosciuti dai docenti alla luce del lavoro precedentemente svolto e delle difficoltà eventualmente incontrate (ad es. i corsi per i docenti della primaria sulla lettura e sul metodo di studio; o il percorso sull'Invalsi, rivolto ai docenti dell'intero istituto). In queste occasioni i docenti delle “Spallanzani” sono abituati ad interagire attivamente con i formatori riportando casi concreti e situazioni specifiche, allargando lo sguardo a richieste circa il metodo.

Dalla programmazione interdisciplinare all'integrazione

La programmazione, che pure i docenti pensano fin dall'inizio dell'anno (in modo dettagliato, sempre collegialmente), è da loro ridefinita quasi in tempo reale, sull'onda di provocazioni e opportunità via via emerse. Questa modalità è un punto di metodo giunto a consapevolezza matura.

La scelta di un approccio interdisciplinare, che non si riduce a dichiarazione di intenti o a “giustapposizione” di interventi a partire da progettazioni separate delle singole materie, sembra prassi radicata nell'istituto. L'interdisciplinarietà rientra nel modo in cui ciascun docente si accosta alla propria disciplina di insegnamento (si vedano i “tavoli di lavoro” della secondaria nel momento della programmazione iniziale, nei quali si individuano e si pensano assieme grandi quadri tematici in cui confluiscono le diverse discipline). Questo elemento di metodo nasce dalla già citata consapevolezza circa l'unitarietà della realtà. Di qui un'interdisciplinarietà effettiva, con scelte didattiche consolidate come il tema dell'anno per l'intero istituto, che ispira la “settimana creativa” nella secondaria; o, ancora, nella primaria, gli “sfondi integratori” che accompagnano il percorso di ogni singola classe, o la “settimana della lettura”, che prevede la riorganizzazione della didattica per un'intera settimana, con un focus sulla lettura e l'intervento di esperti esterni (e, nelle “evoluzioni” degli anni successivi, anche su diverse forme di espressione artistica)⁸.

La convinzione circa la priorità della realtà rispetto alle costruzioni teoriche permette ai docenti di lavorare aiutandosi vicendevolmente ed evitando ripetizioni o competizioni. Ad esempio, nella secondaria si calibrano in modo armonico le programmazioni di storia, storia della lingua italiana, storia della musica, storia dell'arte; in terza media si aggiunge la storia della letteratura inglese. Ogni docente curva il programma in modo da fornire un quadro di insieme di un periodo e della sua cultura, in collaborazione con gli altri colleghi e discipline. Ciò si traduce in riorganizzazioni dei singoli programmi, per sincronizzare i periodi storici nelle diverse materie. Tale modo di lavorare genera uno stile. Un esempio: una mattina in aula insegnanti, a Sant'Antonino, la docente di matematica e scienze, in un momento di chiacchiere informali, confida che in terza non potrà dedicare tempo adeguato al sistema solare e alla geografia astronomica, e che sta meditando di cassare l'argomento dal programma. La sua

⁸ G. Pinelli, *Problemi teorico-metodologici dell'osservazione pedagogica nella scuola: analisi di un caso di motivazione alla lettura*, “Nuova Secondaria Ricerca”, n. 1, settembre 2019, pp. 15-40; G. Pinelli, *Educare l'espressione artistica tra metodo e creatività: il “caso Spallanzani”*, in M. Caputo (a cura di), *Espressione artistica e contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 243-264.

collega di inglese sulla stessa classe si offre di svolgere il modulo di geografia astronomica in modalità CLIL⁹. Il percorso didattico nato da questo scambio si concretizzerà (come ho osservato) in una collaborazione gomito a gomito tra le due docenti.

L'esempio riportato evidenzia un ulteriore elemento: una progettazione è efficace quando si muove nel quotidiano, in un costante confronto tra l'accadere della realtà in atto e la pianificazione iniziale. Al tempo stesso, solo in un ambiente di lavoro improntato a condivisione ed esplicita unità di intenti è possibile fare tesoro delle istanze che la realtà presenta per rivedere i progetti iniziali.

La personalizzazione

Ulteriore elemento di interesse è la forte centratura sulla personalizzazione della didattica, non di rado identificata (anche nelle auto-rappresentazioni della scuola) con i “gruppetti di apprendimento”, di cui diremo nelle righe che seguono, e con una particolare modalità di intendere il ruolo degli assistenti educativi. In realtà le osservazioni condotte permettono di ipotizzare con fondatezza che la *personalizzazione* in questo istituto inizi molto prima e sia molto più ad ampio raggio, innestandosi sulla condivisione esplicita di una precisa visione dell'educazione, del suo significato, del valore di ogni singolo ragazzo – intuizione che negli anni l'istituto stesso ha condensato nel già citato motto: “ti guardo non per il problema che hai, ma per il bene che sei”.

Su questo presupposto più ampio si fondano anche i “gruppetti di apprendimento”, la cui predisposizione implica un lavoro gomito a gomito tra docente di cattedra, docente di sostegno ed educatore/assistente educativo, sia alla primaria che alla secondaria. Essi mirano a rendere i ragazzi autonomi nello studio personale a casa e nello svolgimento dei compiti, predisponendo nel lavoro condiviso tra ogni singolo docente e l'assistente educativa (che alla secondaria è figura selezionata per materia) indicatori, strumenti di analisi e chiavi di lettura del manuale, una scaletta di domande/risposte (sul quaderno) a partire dalle quali lo studente possa orientarsi. Si tratta di un lavoro “in progressione”: dopo qualche tempo i ragazzi ricevono solo le domande, mentre starà a loro rispondere oralmente e poi per iscritto, sempre nei termini di un supporto allo studio.

I “gruppetti di livello” sono costituiti dopo una fase iniziale (almeno un mese) di osservazione, durante la quale docenti di classe ed educatori assegnati a ciascuna classe cercano di conoscere in profondità i propri alunni, individuandone punti di forza e di debolezza. Questa osservazione, peraltro, si protrae lungo l'intero anno scolastico. La composizione dei gruppetti, quindi, non è mai definitiva, ma suscettibile di modifiche nel corso dell'anno, in risposta alle esigenze che si manifestano. Ad esempio, alunni che mostrano di attraversare un periodo di particolare fatica (dovuta a problemi personali o familiari, a semplice stanchezza, ad assenza prolungata per malattia etc.) possono essere inseriti nei gruppetti per particolari segmenti dell'attività didattica, così da sostenerli. Nella stessa logica, alunni che mostrano di aver acquisito determinate competenze possono essere tolti in itinere da un gruppetto. Questa composizione variabile è da un lato segno di un'effettiva curvatura della didattica sugli allievi e sulla loro situazione reale, monitorata costantemente e resa oggetto di confronti approfonditi da parte del corpo docente. Per altro verso, la variabilità e non definitività della collocazione in un sottogruppo si configura come modalità di “prevenzione dello stigma sociale”: l'uscire dalla classe con un'assistente educativa non è in tal modo identificato *tout court* con l'etichetta dello svantaggio cognitivo, o della “minore capacità”.

⁹ La docente di inglese ha cioè svolto il modulo di geografia astronomica in lingua inglese: i ragazzi hanno così potuto affrontare questo ambito tematico della disciplina “Scienze” cimentandosi al contempo con la lingua straniera, come previsto appunto dalla modalità CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

La prassi dei “gruppi di livello” come declinata alle Spallanzani costituisce un elemento originale e di sicuro interesse. Si tratta di una pratica già nota nel mondo occidentale: ad esempio prevista, in parte dell’orario, in Germania a Düsseldorf, nel Nord Reno Westfalia, nei primi anni Novanta¹⁰. Esisteva inoltre una sperimentazione nella Scuola Media “Testoni/Fioravanti” di Bologna, poi cancellata dalla Riforma Moratti, costruita sui tre livelli di sottogruppi, in cui le classi si dividevano per parte dell’orario scolastico. Alcune delle attività separate erano effettivamente laboratoriali. Il limite di questa esperienza era la composizione “rigida” dei gruppi, che restavano in quella forma per l’intero anno scolastico (o addirittura per i tre anni). Questa prassi si legava, alla “Testoni/Fioravanti” (selezionata per un Report europeo di ricerca), ad una buona capacità di valutazione formativa¹¹.

In realtà l’articolazione per sottogruppi (di livello, di interesse, di compito), sia interni alla classe, sia di interclasse (modello *a classi aperte*), è tipico della *comprehensive school* anglosassone, attuato anche dai Länder tedeschi del Nord. Si tratta probabilmente dell’unico modo per personalizzare, almeno in parte, il percorso dentro una scuola unica. In Italia la possibilità è stata introdotta legislativamente dalla l. 477/1973, ma si è spesso registrata una certa opposizione politico-ideologica nel corpo docente all’introduzione effettiva di questa prassi (da alcuni giudicata uno strumento di ghettizzazione). In altri casi, soprattutto nelle scuole medie che operavano a tempo pieno, o prolungato, questa pratica ha dato spesso buoni risultati.

Da ultimo, rileviamo che per una prassi di questo tipo occorre un certo grado di flessibilità e di competenza, unitamente a un obiettivo numero di insegnanti – o ad una grande disponibilità dei docenti ed educatori in servizio. Da questo punto di vista, la ricchezza delle figure professionali è certamente uno dei punti di forza delle “Spallanzani”.

Condividere per personalizzare

Ovviamente, lo si ribadisce, anche questa modalità di lavoro trova ragion d’essere e condizioni di fattibilità solo in una costante collaborazione/interazione tra le diverse figure a contatto con i ragazzi (insegnante di disciplina e di sostegno, assistenti educative): sia nella progettazione iniziale di ogni singolo segmento didattico, sia nella predisposizione e valutazione delle prove di verifica.

L’interazione docenti/educatori diviene anche uno strumento di inclusione, per la possibilità che offre di proporre lavori in gruppo, tutoraggio reciproco tra gli allievi, esperienze condivise, in cui si cerca di valorizzare ognuno nel suo “punto di forza”, rendendolo visibile a tutti.

Tale aspetto è declinato in due differenti maniere nella primaria e nella secondaria.

Nella primaria spesso i gruppetti sono in classe, con un’organizzazione delle attività che faccia lavorare a turno tutti gli studenti assieme ai propri compagni, in uno spirito di collaborazione. Uno degli obiettivi è che ogni ragazzino resti effettivamente in classe per la maggior parte del tempo.

Nella secondaria i gruppetti hanno precisi momenti di uscita, per cui si deve pensare con particolare attenzione il momento della “reintegrazione”. Quando è possibile, i gruppetti costituiscono un aiuto/strumento intermedio anche per gli alunni certificati. Propongo qui un esempio particolarmente virtuoso. Nella seconda media di Sassuolo, previo accordo tra docenti ed educatori, una ragazzina affetta da sindrome di Down svolge per ogni argomento, con l’insegnante di sostegno o con l’educatrice, una “porzione di contenuti” che il docente di classe non spiegherà agli alunni. Accanto a sé ha un compagno di classe (diverso per ogni argo-

¹⁰ Cfr. R. Fröhlingsdorf, *Innovazioni pedagogiche per l’inserimento degli alunni stranieri nella RFT*, in: G. Brinkmann, M. T. Moscato (a cura di), *A scuola fra Italia e Germania*, CoESSE, Catania 1992, pp. 253-269.

¹¹ J. Looney, C. Laneve, M.T. Moscato, *Italy: A System in Transition*, in: AA.VV., *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classroom*, OECD-CERI, Paris, 2005, pp. 163-175.

mento o materia) che esce con lei in momenti stabiliti, predisponendo anche strumenti di supporto (ad es. un cartellone). Dopodiché la ragazzina entra in classe e spiega il suo argomento ai compagni, che devono prendere appunti perché saranno interrogati anche su quella parte. Il compagno che ha preparato l'argomento con lei funge da "traduttore" se, come a volte accade a causa della stanchezza o dell'emozione, le sue parole non dovessero essere pienamente comprensibili. I materiali predisposti restano a disposizione della classe per la preparazione in vista della verifica o dell'interrogazione¹².

Analoga tipologia di lavoro è stato possibile osservare in intersezione tra storia e educazione fisica, nella prima media di Sant'Antonino e successivamente nella omologa di Sassuolo. I docenti di sostegno dei due studenti certificati (una delle quali è anche docente di educazione motoria della classe), prendendo spunto dal programma che la docente di storia stava svolgendo in quel momento, hanno strutturato con i due ragazzi una *Giostra del Saracino*. I due studenti hanno costruito con materiali di recupero tutti gli strumenti per l'attività (buratto, mazzafrusto, lancia etc.), e hanno imparato le regole basilari della Giostra. Hanno poi spiegato l'argomento durante le ore di storia ai compagni e, nelle ore di educazione fisica, hanno guidato la classe in una competizione, suddividendo i compagni in cavalli e cavalieri, facendoli gareggiare e stilando una classifica in base ai punteggi conseguiti.

La vera forza metodologica della prassi dei "gruppetti di apprendimento" consiste non solo nella possibilità di sostenere i processi di apprendimento dei ragazzi più fragili (elemento, questo, certamente presente), ma anche e soprattutto nella compresenza collaborante e proattiva di più figure docenti ed educative nei confronti dei ragazzi, nella quotidianità, e nella possibilità di lavorare in squadra. Si verifica un dinamismo per cui ogni alunno si trova al centro di uno o più "sguardi incrociati" di diversi adulti rispetto a una stessa disciplina, o a uno stesso compito di apprendimento. Ciò contribuisce a restituire a docenti ed educatori un'immagine di ciascun allievo "a tutto tondo".

In sintesi, alle Spallanzani l'enfasi sulla personalizzazione è sostenuta e motivata da una precisa visione della scuola, della sua funzione e dei suoi scopi, assieme a una visione dell'insegnamento e dell'educazione, e a una visione dell'alunno in quanto – appunto - *persona*. La dirigenza e il personale didattico-educativo mostrano di avere presente, almeno implicitamente, il "duplice bisogno" espresso dalla situazione didattica in quanto tale (il "tu" dell'allievo, riconosciuto *degno* di ricevere insegnamenti; e la cultura come oggetto *degno di essere insegnato*)¹³.

Bilancio sintetico del primo anno di lavoro

Come si è avuto modo di segnalare, nel PTOF le Spallanzani individuano come punti metodologici distintivi la *personalizzazione*, la *didattica interdisciplinare* e la *didattica induttivo-laboratoriale*.

Le osservazioni effettuate nel corso del primo anno di ricerca consentono di affermare che tali elementi siano effettivamente presenti nelle pratiche d'aula, nella logica di un'*integrazione programmatica*. Mi rifaccio a un esempio sopra citato e paradigmatico: la modalità per cui la docente di scienze e quella di inglese convergono sulla presentazione del sistema solare (argomento di scienze) in lingua inglese e in modalità CLIL (affidato alla do-

¹² Rimando a G. Pinelli, *Scuola e famiglia nella progettazione di una didattica inclusiva: osservazione di un caso concreto*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi, *30 anni dopo la convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. quale pedagogia per i minori?* Atti del Convegno Nazionale della Società Italiana di Pedagogia (Siped), Palermo, 24-25 ottobre 2019, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2020, pp. 1492-1503.

¹³ Cfr. M.T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 2008; Eadem, *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Milano, Mondadori Università, 2013.

cente di lingua straniera, che ha preparato i contenuti del modulo didattico e discusso le modalità di presentazione e realizzazione a partire da un serrato confronto con la collega) lascia supporre un approccio integrato delle discipline tra loro: a maggior ragione in quanto si tratta di decisioni non preventivamente calendarizzate, né inserite nella (pur preesistente) progettazione interdisciplinare, ma scaturite dal quotidiano confronto tra colleghi. Soprattutto, sembra emergere qui la propensione a muoversi sempre partendo dall'esigenza concreta e dai bisogni formativi degli alunni, che si manifestano progressivamente. Parrebbe dunque possibile ipotizzare (i materiali osservativi raccolti vanno in tal senso) che questi docenti integrino le loro attività didattiche in termini funzionali: il "che cosa si fa" può modificarsi nel corso dell'anno scolastico, in corrispondenza di esigenze emerse e delle effettive risorse disponibili. Analogamente si può ipotizzare che una simile modalità "integrata" di lavoro (presente sia nella programmazione interdisciplinare che nell'ordinario) implichi una prassi cosciente di collaborazione e una possibilità di condivisione. Si potrebbe così parlare di una *integrazione* che, prima ancora che dirigersi verso gli studenti, investe le attività didattiche e le relazioni dei docenti tra di loro. Essa suppone un buon livello di comunicazione e una intenzionalità comune, che parte da uno sguardo condiviso sul ragazzo; suppone inoltre la capacità (psicologica e morale) di correre rischi, con un'assunzione di responsabilità personale e collegiale. In questo il corpo docente è apertamente sostenuto dalla Dirigenza, con la quale ogni ipotesi/scelta è vagliata e condivisa. L'iniziativa e il protagonismo dei docenti sono incoraggiati, nella consapevolezza che loro punto focale è l'attenzione alle situazioni, alle opportunità, ai bisogni educativi e formativi dei ragazzi.

Un punto di attenzione è relativo alla dimensione laboratoriale, nella quale per l'appunto la scuola riconosce uno dei propri punti di forza. Sotto questo profilo, il PTOF appare carente rispetto alle effettive pratiche. La dimensione del laboratorio alle Spallanzani è vissuta in modo eminente nella già citata settimana laboratoriale annuale. In realtà, le prassi ordinarie dell'istituto prevedono numerose forme di manipolazione della materia e di apprendimento in situazione. Nella scuola primaria l'esposizione e lo studio delle civiltà antiche culminano in giornate a tema ("giornata egizia", "giornata degli dei", etc.) nelle quali i bambini sono invitati a venire a scuola mascherati e coinvolti in laboratori (di arte ceramica, di tintura delle stoffe...); ancora, nelle prime classi la manipolazione della natura viene ampiamente utilizzata come elemento integrante delle spiegazioni (i bambini sono condotti outdoor e impegnati nella realizzazione di "colazioni autunnali" o "primaverili", o impegnati nella vigna didattica...). Nella scuola secondaria questa laboratorialità nell'ordinario si gioca nella già detta integrazione tra docenti e discipline. Si spazia da laboratori di creazione e decorazione del vasellame in stile greco, nell'ambito di un approfondimento sul mito, in una collaborazione/compresenza tra arte e immagine ed epica; alla realizzazione di miniature medioevali. O, ancora, a una "giornata da cavalieri" con realizzazione di costumi da crociati ed esperienza al maneggio vicino alla scuola. Nel PTOF il tema della laboratorialità è citato: manca forse una compiuta teorizzazione circa la forza pedagogica specifica del laboratorio, che consiste in un *apprendere facendo*, e *facendo insieme*. Si apre qui un capitolo possibile di sviluppo per una riflessione sulle proprie pratiche, relativamente alla "intelligenza della mano", alla manipolazione e all'apprendimento sociale in situazione. Ciò consentirebbe anche di guadagnare "sul campo" e a partire dall'esperienza una definizione della competenza come "sintesi progressiva di conoscenza e abilità" da perseguire per ciascun allievo.

L'osservazione di secondo livello e l'emergere di alcune categorie-guida: il secondo anno della ricerca presso le "Spallanzani"

Come si è detto, la ricerca era improntata anche a un secondo gruppo di obiettivi, che includeva l'attivazione – nei diversi attori della comunità scolastica - di processi metacognitivi, in merito al progetto educativo istituzionale, ai punti di forza e alle eventuali criticità delle ef-

fettive pratiche d'aula. Ciò doveva convergere verso la formalizzazione sul piano pedagogico degli elementi originali e innovativi messi in campo dalla scuola. A livello operativo, pertanto, il secondo anno di ricerca (a.s. 2019/20) ha visto svolgersi una *osservazione di secondo livello*. Ciò ha significato la “messa alla prova” di alcune categorie che andavano emergendo mediante l'elaborazione dei materiali raccolti nel corso del primo anno di lavoro. L'attività di ricerca è stata resa più complessa dalla pandemia da covid-19, nei termini già sottolineati. Essa non si è comunque interrotta, anche grazie all'attivazione del personale scolastico nel suo complesso in modalità a distanza.

In questo secondo anno, il punto di partenza è stato il nodo concettuale della *personalizzazione*, intesa come attenzione alla persona dell'alunno/studente in quanto unità integrata di corpo, mente, affetti, ragione, volizioni, di cui già si è detto nelle pagine precedenti. Di fatto esso - espressamente tematizzato dalla scuola nella propria rappresentazione e comunicazione di sé (come da PTOF) – ci è apparso costituire, almeno allo “Spallanzani”, un vero e proprio *principio di metodo*. Esso si congiunge a una visione della conoscenza nella quale l'unità integrata della persona è accostata a una teoria unitaria della realtà e della conoscenza. Le discipline sono quindi concepite come incarnazioni diverse di un unico sapere/cultura, capaci di offrire una via di ingresso alla realtà; esse sono anche strade di una possibile conoscenza ed espressione di sé. Il loro punto di unità, o meglio, il loro “luogo di sintesi”, che “ricomponde l'intero”, è la persona stessa (quella dell'allievo, ma prima ancora quella del docente), con la sua domanda di significato.

Soprattutto, a partire dal principio della personalizzazione come *inner core* della prassi didattica, è stato possibile risalire ad un ulteriore principio di metodo effettivamente presente nelle prassi dell'istituto, che può essere compreso a partire dal costruito teorico della *comunità di pratica* (o quantomeno da una sua particolare declinazione). Alle Spallanzani la personalizzazione dell'azione didattica si configura infatti come lavoro comune/comunitario.

Le Spallanzani come “comunità di pratica”

L'espressione *comunità di pratica* nasce all'incontro tra la psicologia e lo studio delle organizzazioni e/o dei processi di insegnamento-apprendimento e di formazione professionale. Nel senso riconosciuto dalla letteratura sociopsicologica, comunità di pratica è ogni situazione quotidiana in cui il soggetto si trova in contesti di partecipazione sociale, con ricorsività/reciprocità tra apprendimento, attuazione di pratiche e svolgimento di compiti, formazione dell'identità personale (ad es. famiglia, luoghi di lavoro, gruppi amicali)¹⁴.

Rileggendo la comunità di pratica alla luce del concetto – privilegiato prima degli anni Novanta – di *comunità educante*, utilizziamo la categoria con riferimento a *luoghi nei quali il potenziale formativo intrinseco ai contesti sociali è supportato da una consapevole tensione alla condivisione, allo scambio e alla disseminazione di saperi, al confronto, al lavoro insieme*. Nel caso delle Spallanzani ci siamo resi conto che proprio questo significato è riconosci-

¹⁴ Alla base c'è una teoria sociale e interattiva dell'apprendimento, che di quest'ultimo enfatizza la natura condivisa e partecipativa e che pone particolare interesse agli apprendimenti che accadono “in situazione”, in risposta alle concrete sollecitazioni o sfide che la realtà continuamente propone. Nel campo della psicologia sociale e delle organizzazioni costituiscono invece un classico gli studi di Wenger: J. Lave, E. Wenger (1990), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, trad. it. Trento, Erikson 2006; E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (1998), trad. it. di R. Merlini, Raffaello Cortina, Milano 2006. Tali ricerche non prescindono dagli studi di Schön circa la riflessività professionale e la riflessione nel corso dell'azione tipiche del professionista esperto: D.A. Schön (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it. Roma, Dedalo 1993; Idem (1987), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad. it. Milano, FrancoAngeli 2006.

bile nelle prassi dei docenti/educatori, della dirigenza e del “sistema-scuola” nel suo complesso. Le osservazioni effettuate mostrano infatti che la consuetudine a comunicazione, condivisione e integrazione “crea comunità”. Spesso alcuni docenti pranzano insieme a scuola, per proseguire o avviare confronti e progettazioni; di qui scaturiscono amicizie, che si intrecciano tra loro e con altre già preesistenti all’ambiente di lavoro. Il confronto sui ragazzi o su progetti e imprevisti accade continuamente e a più livelli, tra ore buche, caffè alla macchinetta, scambi veloci sulla porta al cambio dell’ora, pranzi insieme. Nell’operato di questi docenti emerge – quantomeno a livello implicito – il loro concepirsi come comunità, come attesta l’utilizzo frequentissimo del “noi” piuttosto che del pronome “io”.

Questo ci porta a un’ulteriore ipotesi. Questi docenti costruiscono comunità perché avvertono – a diversi livelli di consapevolezza – che ciò li rende più efficaci sotto il profilo educativo: l’esistenza di uno scopo educativo condiviso e continuamente approfondito motiva alla condivisione. Si tratta di una convinzione che essi stessi esprimono nelle interviste, ma che è rilevabile – ad esempio – anche nei numerosi momenti di compresenza tra docenti di cattedra e assistenti educative in aula. Spesso la lezione consiste in un continuo scambio tra le due figure (come si è detto, ai docenti di materia vengono affiancati educatori che provengono da un curriculum di studi affine), che avviene in modo molto naturale e amichevole, in base a un’intesa che – come ho potuto constatare – non è frutto di una pre-programmazione, ma scaturisce da uno stile consolidato e da una trama di rapporti.

Peraltro, benché gli allievi probabilmente non riflettano in modo esplicito su questo punto, è ragionevole ipotizzare che essi percepiscano di essere inseriti in un contesto di relazioni: si rivolgono con lo stesso rispetto ai docenti e alle assistenti educative, mostrando di riconoscere in ciascuno una figura di riferimento autorevole. Ipotizziamo che in ciò sia rilevabile una componente pedagogica importante: gli alunni che vedono docenti ed educatori collaborare con naturalezza, scambiarsi ruoli e persino argomenti (come nel caso già citato del modulo di scienze in CLIL) non stanno imparando solo scienze ed inglese, ma sono esposti quotidianamente a una pratica sociale.

Questo ci porta agli esempi, sopra riportati, relativi al modo in cui si lavora per l’inclusione (e che, pur nella specifica curvatura, accomuna la primaria e la secondaria in una sensibilità dichiarata). Le osservazioni suggeriscono che l’inclusione non costituisca capitolo a sé stante. Essa pare rientrare piuttosto nella dinamica di integrazione a più livelli di cui già si è detto, sullo sfondo di una comunità di pratica che si estende anche a un “secondo livello”: non solo tra i docenti, ma anche tra docenti e alunni. Anche la classe può essere concepita come tale; e, come ricorda la lezione di Dewey, i bambini diventano gruppo sociale attraverso un’educazione e una proposta didattica (che passano per la testimonianza adulta), e non a partire da nozioni o esortazioni relative alla cittadinanza e alla convivenza democratica¹⁵.

In altri termini, la logica della comunità di pratica è “premessa implicita” capace di sostenere decisamente le pratiche di personalizzazione, e prima ancora di garantirne le concrete condizioni di realizzazione. Usiamo l’espressione “premessa implicita” (in senso bruneriano¹⁶) perché il corpo docente non utilizza questo concetto, ma tutti vi alludono nei fatti, specialmente quando rappresentano la propria azione e quella dei colleghi nei termini di “possibilità continua di condivisione” o di “lavoro assieme”, o ancora di “collegialità”. Al tempo stesso, e ricorsivamente, questo “lavoro di squadra” trova cosciente ragion d’essere in una pro-

¹⁵ J. Dewey (1916), *Democrazia e educazione*, tr. it. Firenze, Sansoni 2012. Si veda anche la riflessione sul nesso tra educazione e democrazia a partire da Dewey operata da Massimo Baldacci: M. Baldacci (2017), *Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*, in M. Fiorucci, G. Lopez (eds.), *Jonh Dewey e la pedagogia democratica del ‘900*, Roma, Roma-Tre Press, pp. 21-38.

¹⁶ Cfr. J. S. Bruner (1996), *La cultura dell’educazione*, trad. it. Milano, Feltrinelli 1997.

fonda intenzionalità educativa e didattica assieme, che persegue la promozione umana di ogni singolo studente e dei gruppi classe.

Un simile circolo virtuoso tra lavoro condiviso/comunitario e intenzionalità educativa/promozionale è certamente agevolato da alcuni fattori (ad es. il numero relativamente contenuto di studenti e docenti). Esso appare comunque stabilmente radicato nella visione del mondo della scuola.

Tali condizioni si traducono, come si è detto, in una reciproca compartecipazione alla docenza. L'insegnante cioè, non si rappresenta né agisce in modo "atomistico". Il condividere il lavoro e persino la spiegazione in classe restituisce agli attori la percezione concreta di essere assieme, e corrobora analoga percezione negli studenti. Da questo punto di vista, il valore dell'esperienza delle Spallanzani sembra risiedere nel fatto che qui *la comunità di pratica si costruisce realmente lavorando insieme*: la comunità scolastica non è tale in partenza, ma *si fa* comunità attraverso la pratica.

Presso le Spallanzani la "comunità scolastica" non coinvolge solamente il personale e gli alunni, ma si allarga alle famiglie dei bambini e dei ragazzi e comprende una nutrita schiera di "amici" della scuola o di esperti, che non mancano di offrire il proprio contributo alle attività didattiche.

Le restituzioni in itinere

Nei mesi di settembre 2019, luglio 2020 e febbraio 2021 abbiamo incontrato il Consiglio di Amministrazione e le figure di coordinamento dell'istituto Spallanzani per aggiornamenti in itinere e per alcune prime, provvisorie, restituzioni. Nel giugno 2019, al termine del primo anno di ricerca, abbiamo incontrato l'intero collegio docenti della scuola per una due-giorni di *focus group* con una prima restituzione di quanto era emerso dal primo anno e, contemporaneamente, per una formazione docenti.

Le pubblicazioni

I materiali empirici raccolti nella prima fase della ricerca, corrispondente agli anni scolastici 2018/19 e 2019/20, sono tuttora in elaborazione. Tuttavia, è stato possibile ricavarne già alcuni saggi scientifici che elenchiamo di seguito:

1. G. Pinelli, *Problemi teorico-metodologici dell'osservazione pedagogica nella scuola: analisi di un caso di motivazione alla lettura*, in "Nuova Secondaria Ricerca", n. 1, settembre 2019, pp. 15-40.
2. G. Pinelli, *Educare l'espressione artistica tra metodo e creatività: il "caso Spallanzani"*, in M. Caputo (a cura di), *Espressione artistica e contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 243-264.
3. G. Pinelli, *Scuola e famiglia nella progettazione di una didattica inclusiva: osservazione di un caso concreto*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi, *30 anni dopo la convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. quale pedagogia per i minori?* Atti del Convegno Nazionale della Società Italiana di Pedagogia (Siped), Palermo, 24-25 ottobre 2019, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2020, pp. 1492-1503.
4. G. Pinelli, M. Caputo, *Rappresentazioni della valutazione scolastica in un micro-universo di docenti medi: una ricerca esplorativa*, in "Nuova Secondaria Ricerca", n. 2, ottobre 2020, pp. 728-755.
5. G. Pinelli, M. Caputo, *Formare docenti al tempo della DAD tra didattica, ricerca e terza missione*, in L. Perla, V. Vinci (a cura di), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in università*. Atti del convegno ASDUNI (Bari, 24/25 giugno 2020), FrancoAngeli, Milano 2021, in press.

È prevista la stesura di un testo successivo più ampio, che includerà quanto già pubblicato ed altri dettagli metodologici che, per la loro numerosità e per le esigenze di contenere gli spazi di scrittura e i tempi di relazione, non sono stati inclusi in questo Report.

La seconda fase: l'estensione della ricerca ad altre scuole (a.s. 2020/21)

Dalla prima alla seconda fase

Questi, in sintesi, gli elementi fondanti individuati nell'azione didattica delle Spallanzani:

- a. "visione del mondo" (un riferimento gnoseologico, antropologico, pedagogico condiviso);
- b. preoccupazione per la promozione della persona e sostegno all'Io in crescita del ragazzo;
- c. personalizzazione;
- d. comunità di pratica.

Essi si configurano come principi di metodo.

Accanto ad essi, in una logica di "secondo livello", è opportuno richiamarne altri:

- a. la gestione della programmazione, concepita in termini ricorsivi rispetto alla vita di scuola. La programmazione, stabilita in modo dettagliato a inizio anno, è costantemente verificata alla luce degli eventi in tempo reale, a partire da ciò che via via emerge nella prassi;
- b. l'approccio interdisciplinare. Ciascun insegnante, si è detto, si accosta alla propria disciplina pensandola già in termini interdisciplinari, come parte di un tutto.
- c. Il "tema dell'anno" appare come tratto costitutivo del metodo generale della scuola. Esso può mantenersi tale solo se corroborato da una condivisione e da un'efficacia costanti nel tempo.

In particolare, il primo biennio della ricerca-azione ha evidenziato a) la rilevante valenza formativa che la comunità di pratica del corpo insegnante di una scuola detiene rispetto al costituirsi di una professionalità docente esperta e competente, sia in servizio che a inizio carriera; b) il valore generativo del principio pedagogico della personalizzazione.

Esaminando i principi di metodo così enucleati, ci siamo domandati se essi fossero da considerarsi esclusivi dell'esperienza delle "Spallanzani", o se (almeno in parte, con declinazioni diverse) potessero essere condivisi da altre scuole. In ipotesi abbiamo risposto affermativamente a tale interrogativo, specialmente con riferimento a scuole di affine ispirazione ideale¹⁷. I nuovi obiettivi per il terzo anno di ricerca sono stati così definiti:

- *rilevazione del principio della personalizzazione nel progetto e nelle pratiche delle scuole aderenti al progetto;*
- *analisi delle dinamiche interne al corpo docente e rilevazione delle caratteristiche pedagogiche, attraverso interviste semi strutturate;*
- *verifica della presenza/assenza di una o più visioni "animatrici", in termini più o meno impliciti, dell'azione didattica-educativa delle scuole;*

¹⁷ Ciò non esclude la presenza di alcune specificità delle "Spallanzani", in certa misura legate anche ad aspetti carismatici di singole personalità, e non solo metodologici; del resto, è sempre possibile rintracciare la compresenza di elementi che derivano da un'ispirazione antropologica e metodologica, e altri che dipendono dal personale carisma/sensibilità di alcune figure. Il punto sfidante è precisamente la possibilità, per questo carisma, di mantenersi o di improntare un metodo. Peraltro, il "metodo" non può essere concepito come un progetto ingegneristico. Non esiste elemento procedurale, sistema, metodologia o strumento che prescindano dal soggetto, dalla concreta persona che agisce nella scuola. Si tratta di un principio di fondo, che deve sempre essere tenuto presente per evitare irrigidimenti. Le certezze "coperte" da un metodo sono sempre poche, relative a pochi e basilari aspetti, perché il resto nel frattempo può cambiare: e non è possibile pensare sempre nella stessa forma, o attestarsi a priori su un determinato *modus operandi*.

- *verifica dell'eventuale convergenza di linee metodologico-didattiche correlate a tale visione/tali visioni.*

I suddetti obiettivi hanno richiesto la messa in campo di azioni aggiuntive:

- *implementazione selettiva della ricerca-azione e dell'osservazione partecipante ad altre scuole, paritarie e statali del territorio emiliano attiguo alle "Spallanzani";*
- *realizzazione di interviste a docenti di altre scuole paritarie e statali.*

Il lavoro del terzo anno è stato concepito come premessa per la costruzione di una rete di scuole nelle quali l'innovazione didattica sia connessa coscientemente allo sviluppo della personalizzazione. Tale rete potrebbe giocare un ruolo decisivo nel consolidamento di percorsi di tirocinio per la formazione in servizio e in itinere di docenti e di aspiranti docenti.

La seconda fase: scuole coinvolte e azioni svolte

La seconda fase ha visto ancora la sporadica somministrazione di interviste a docenti neoassunti e interventi in classe e osservazioni presso le Spallanzani. Il corpo centrale del lavoro si è tuttavia riorientato sulle scuole individuate per il terzo anno. Le incognite per l'apertura e la gestione dell'a.s. 2020/21, ancora connesse alla situazione pandemica, hanno reso più complesso il reperimento delle scuole. Nelle realtà di scuola statale, ad esempio, è stata determinante la presenza di docenti che si sono resi disponibili per un primo contatto e successivamente per una funzione di coordinamento. La loro mediazione è stata decisiva in ordine a una sinergia con la dirigenza e al coinvolgimento di altri docenti nella ricerca.

Il coinvolgimento di ulteriori membri del *team* di ricerca ci ha consentito di ampliare il ventaglio delle azioni di ricerca, che inizialmente dovevano limitarsi alle interviste e all'osservazione partecipante in una sola scuola statale e in una sola paritaria.

Queste, dunque, le azioni svolte nelle diverse scuole:

- IIS Statale "A. Volta", Sassuolo (MO): interviste semi strutturate a docenti e osservazione partecipante, con alcuni interventi in aula (Giorgia Pinelli e Tommaso Rompianesi);
- Scuola "San Giuseppe" /Centro scolastico "La Carovana", MO: interviste semi strutturate a docenti e osservazione partecipante, con interventi in aula (Giorgia Pinelli);
- Scuola "Galileo Galilei" di Maranello (MO): interviste semi strutturate (Giorgia Pinelli);
- Scuola "Galileo Galilei" di Reggio Emilia: interviste semi strutturate (Giorgia Pinelli);
- International Experiential School (IEXS): interviste semi strutturate e osservazione partecipante (Giorgia Pinelli e Giovanni Davoli);
- Scuola "San Tommaso / Farlottine": interviste semi strutturate e osservazione partecipante (Giorgia Pinelli e Marco Turrini).

In realtà, più che "esaminare scuole", nella maggior parte dei casi abbiamo incontrato gruppi di docenti all'opera. Peraltro, gli istituti tra loro non sono di per sé comparabili in termini assoluti, differendo anche significativamente per numeri di insegnanti e alunni. Sono però comparabili le dimensioni dei sei gruppi di docenti coinvolti, che si attestano mediamente tra le 15 e le 20 unità; comparabili anche le loro interviste, in quanto sono state loro poste le medesime domande. Gli intervistati sono comparabili anche per età: eccezion fatta per le scuole "IEXS", in cui l'età dei docenti si aggira indicativamente nella fascia 30-40 (con due o tre punte under 30), negli altri casi la fascia d'età più consistente è quella compresa tra i 40-45 e i 55 anni, con alcune punte al "ribasso" (presso la Carovana la maggior parte dei docenti si colloca tra i 40 e i 45 anni).

Vista la mole dei materiali raccolti e la scelta di lavorare in team, le scritture scientifiche relative a ciascun istituto sono ancora in fase di elaborazione. È comunque possibile fornire un primo report anche rispetto a tali scuole, nella logica di una sua progressiva integrazione (come già accaduto con le Spallanzani) mediante saggi dedicati all'approfondimento di determinati aspetti presenti nei singoli istituti, ricavati dall'analisi dei dati.

A causa delle tempistiche, dilatate dalle incertezze generate dalla situazione pandemica, non è stato possibile assistere ai momenti collegiali di inizio anno scolastico: le adesioni delle sei nuove scuole sono infatti state formalizzate nei mesi compresi tra ottobre 2020 e febbraio 2021.

Le scuole paritarie

Abbiamo raggiunto le scuole paritarie “San Giuseppe/Carovana”, “San Tommaso/Farlottine” e “IEXS” tramite la FOE (Federazione delle Opere Educative) e il CdA delle Spallanzani.

La possibilità di accedere ad altri istituti paritari costituiva motivo di sicuro interesse: ci avrebbe permesso di sondare eventuali specificità e punti di comunanza rispetto alle Spallanzani. Alcune affinità, specialmente per quanto concerne le scuole nate dall’esperienza cristiana e soprattutto nei termini di “visione del mondo”, erano ipotizzabili. Esse ci sono state attestate in parte, prima ancora che dall’effettiva attività di ricerca, dai feedback di alcuni attori coinvolti che, nell’aderire, ci hanno riferito di aver prima esaminato i materiali già prodotti e/o il sito web e il PTOF delle Spallanzani, riconoscendovi una consonanza di vedute.

Del resto, le scuole paritarie “nascono” da una visione del mondo, dichiarata e proposta alle famiglie e agli studenti e tradotta in una proposta educativa. Lo si è visto nell’esame del PTOF dell’istituto Spallanzani, e lo si può facilmente evincere scorrendo gli analoghi documenti delle tre ulteriori scuole paritarie coinvolte nella ricerca. Benché l’analisi puntuale dei diversi PTOF non rientrasse tra gli obiettivi del terzo anno di ricerca, è inevitabile un sia pur rapido confronto con i documenti in cui le scuole si presentano, si “interpretano”, si raccontano.

Per quanto riguarda il coinvolgimento degli istituti paritari, i dirigenti hanno avuto un ruolo determinante non solo rispetto all’effettiva adesione al progetto, ma anche nel suggerire o predisporre le modalità più adeguate perché potessimo raggiungere i docenti ed ottenerne la disponibilità. Questa fase ha comportato un lavoro “a cerchi concentrici”: dopo un primo incontro con i dirigenti (o lo staff di dirigenza), abbiamo esposto le linee salienti del progetto all’intero corpo docente o ad alcune “colonne portanti” del team didattico-educativo, domandando in presa diretta una disponibilità e potendo accogliere in tempo reale dubbi o interrogativi. In generale abbiamo registrato alti livelli di motivazione e partecipazione, da parte di ogni scuola paritaria in quanto istituzione, e da parte dei singoli docenti. Probabilmente, l’opportunità della ricerca è stata colta anche come occasione di mostrare la qualità del proprio lavoro, di contro a certe leggende nere - purtroppo assai dure a morire - che ancora oggi squalificano le paritarie relegandole in blocco a “diplomifici” o “scuole dei ricchi”.

Anche per questo motivo, in tali realtà abbiamo potuto intervistare la totalità (o quasi) del corpo docente.

In generale, come già visto per le Spallanzani, queste scuole presentano un trend ascendente quanto a iscrizioni. La scuola “San Giuseppe” ha classi da 25 alunni, e nell’a.s. 2020/21 ha aperto la classe prima della terza sezione; lo IEXS, in cinque anni di attività, è passato dalla decina di alunni della secondaria superiore del primo anno agli attuali 125 delle superiori e 46 delle medie (cui si devono aggiungere i 60 della primaria e i 26 dell’infanzia); le “Farlottine”, dopo aver avviato la secondaria di primo grado dieci anni fa con una sola classe prima composta in larga misura di ex alunni, si trovano ora con due sezioni intere di classi da circa 25 alunni.

Questi numeri attestano certamente una fiducia e una stima delle famiglie nei confronti della qualità degli istituti stessi.

La scuola “San Giuseppe” – centro scolastico “La Carovana”, Modena

La secondaria di primo grado paritaria “San Giuseppe” appartiene a un gruppo di scuole gestite dalla cooperativa “La Carovana”, sita in via Enzo Piccinini, 20, a Modena. Il nucleo originario di quello che oggi è un centro scolastico, comprendente scuole di diversi gradi, sorte nell’a. s. 1979/80 nei termini di una sezione di scuola dell’infanzia (4 bambini) e una pluriclasse di I e II primaria (3 bambini) ad opera di un gruppo di famiglie. Di qui presero vita la Scuola Materna Vigilata e la Scuola Elementare Parificata “La Carovana”. Nel 1985 la Cooperativa si trasferì nel centro di Modena città e l’anno successivo rilevò dai salesiani la gestione della Scuola Media “San Giuseppe”, legalmente riconosciuta dal 1931. Nell’a.s. 1986/87 furono avviate una prima (10 alunni) e una seconda media (3 alunni).

Nell’a. s. 1995/96 la Carovana si trasferì ancora, rilevando un’ulteriore Scuola Materna (la “Laura Bocolari Boschetti”) a rischio chiusura. Nel 2005 la Scuola dell’Infanzia, la Primaria e la Secondaria di I grado furono definitivamente trasferite nel nuovo plesso di via E. Piccinini 20, che dall’a.s. 2005/06 ospita anche due sezioni del Nido d’Infanzia aperto l’anno precedente. Dal 2008 “La Carovana” gestisce anche il Polo scolastico aziendale della Banca BPER; dal 2011 la Scuola Primaria paritaria “Tommaso Pellegrini” e, dal 2012, l’omonima Scuola dell’Infanzia. Oggi la scuola conta 19 docenti per circa 130 studenti, distribuiti su 7 classi.

L’attività di ricerca presso la “San Giuseppe” ha compreso la somministrazione di 18 interviste semi strutturate al personale docente, accompagnate da osservazione partecipante con interventi didattici in classe. Le parole chiave che avevamo individuato per il terzo anno del progetto - *personalizzazione e comunità* ricorrono abbondantemente nei documenti programmatici della scuola. Senza addentrarci nell’esame analitico del *PTOF 2019-2022*, un primo dato rilevato è la coerenza tra quanto in esso viene dichiarato e la vita di scuola.

Il *PTOF – Proposta educativa* del Centro scolastico “Carovana” dedica un primo paragrafo al progetto culturale, educativo, didattico e generale (pp. 4-11). Qui si sottolinea la centratura della proposta scolastica «sulla tradizione educativa cattolica», della quale sviscera alcuni punti antropologici e pedagogici salienti:

I cardini su cui ancora oggi poggia l’educazione cristiana, e su cui possono ugualmente ritrovarsi tutti coloro che si pongono con serietà il problema educativo, sono il bisogno di essere accolti, la ricerca del significato di ciò che ci circonda e degli avvenimenti della vita, la passione per la bellezza e la verità, l’esperienza della solidarietà. [...] Nel loro naturale tentativo di conoscere e capire i nessi tra le cose e le loro domande, ogni aspetto della loro [degli alunni] persona entra in gioco: sensibilità, intelligenza, affettività, libertà. In questo modo il bambino/ragazzo può crescere come capacità di giudizio critico sull’esperienza, nell’ottica dell’educazione che è introduzione al reale nella sua totalità. È per questo che la realtà è il punto di riferimento costante del nostro lavoro culturale, educativo e didattico. Perché questo accada occorrono insegnanti disponibili, rispettosi, valorizzatori, capaci di porsi come guida e testimoni nell’avventura della conoscenza. I docenti della Carovana sono consapevoli di questo e si impegnano a cooperare per lo svolgimento del compito dell’Istituto (p. 7).

Esponendo i «fondamenti pedagogici e culturali», inoltre, il documento sottolinea in modo particolare la dimensione comunitaria. Alcune citazioni introduttive, dedicate per l’appunto al tema della scuola come ambiente comunitario, sono seguite dall’elencazione esplicativa dei cardini pedagogici: la scuola è «comunità che educa istruendo»; l’educazione è «introduzione alla realtà totale»; si riconosce, poi, il «primato dell’esperienza», quest’ultima intesa come «rapporto consapevolmente vissuto e giudicato con le cose» (ivi).

Da queste linee generali discende il modo in cui si guarda alla valenza formativa delle singole discipline e, in generale, dell’istruzione:

il terreno particolare su cui [la relazione educativa] si gioca è la singola materia di studio. Il primato della realtà all’origine del processo educativo, cioè conoscitivo, affettivo e relazionale, si attiva e permane attraverso l’insegnamento/apprendimento. Pertanto, oggetto dell’insegnamento/apprendimento non sono i semplici contenuti disciplinari (livello istruttivo dell’insegnamento), ma innanzitutto la realtà cui una specifica materia guarda, introduce e fa conoscere (livello educativo dell’insegnamento) (p. 8).

Di qui le parole chiave che improntano l'agire didattico, tra le quali segnaliamo *personalizzazione; interdisciplinarietà; inclusione; valutazione formativa*.

Interessante, per gli scopi della ricerca, la premessa che apre la sezione del PTOF dedicata espressamente alla scuola secondaria di primo grado, la "San Giuseppe": «la secondaria di primo grado impone il passaggio dal maestro unico all'incontro con le varie discipline: per questo è importantissimo che i professori siano, nel loro insieme, un maestro unico, non si contraddicano l'un l'altro, e riescano a garantire una coerenza ideale con ciò che insegnano, affinché il ragazzo non sia disorientato» (p. 32). La dimensione comunitaria, evocata dall'immagine di un gruppo di docenti che si concepisce idealmente come «un maestro unico», appare contemporaneamente come *conditio sine qua non* dell'azione educativa e come ideale regolativo dell'agire, che esige di essere sempre rinnovato e perseguito. Da entrambi i punti di vista, il centro aggregatore è l'intenzionalità educativa nei confronti di ogni singolo ragazzo, esplicitata nella stessa pagina:

la nostra scuola vuole "offrirsi" come ambiente (luogo e trama di rapporti), tempo e strumento:

- in cui sia possibile al ragazzo/a accettare e vivere da protagonista la scoperta e la maturazione della propria originale identità personale e del proprio compito nella società e nella storia;
- che si caratterizza per la presenza di adulti che sanno entrare in relazione tra di loro e con i ragazzi; una relazione significativa che, basandosi sul dialogo e sulla condivisione delle ragioni e dei passi del lavoro, sa proporre e condividere un «fare» per apprendere e conoscere, sa stimolare la domanda sulla realtà, aiutare a cogliere nessi tra i vari oggetti di conoscenza, proporre un punto di vista unitario dei saperi;
- per l'educazione della ragione, ovvero della tensione a comprendere la realtà nella totalità dei suoi fattori, mediante l'insegnamento e l'apprendimento delle discipline di studio, e per l'educazione della libertà, ovvero della capacità di verificare consapevolmente e lealmente una risposta alle esigenze di verità, giustizia, bellezza e felicità della propria persona (p. 32).

L'osservazione partecipante e le interviste hanno consentito, come anticipato, di constatare una coerenza di fondo tra il PTOF e le pratiche. Tale coerenza non deve essere intesa come "adeguamento dei docenti a una norma estrinseca". Gli insegnanti incontrati non si sforzano di conformarsi a un modello di azione loro richiesto o imposto, ma mostrano di averlo interiorizzato e di dividerlo, tanto da leggere alla luce di esso la propria azione didattica. Espressioni come «siamo una famiglia», «nessuno fa da solo, nessuno è lasciato solo», «si decide e si lavora assieme, e si condivide ogni responsabilità», ricorrenti nelle interviste, ne sono probabilmente lo specchio.

Altrettanto probabile è il nesso tra questo "sentirsi/essere comunità" e la percezione, da parte di ciascuno, di essere pienamente valorizzato nella propria singolarità. La dimensione di comunità/gruppo non annulla la specificità di ciascun insegnante, ma, a detta dei docenti, la esalta, impedendole nel contempo di cadere in un'autoreferenzialità fine a se stessa.

Tra le situazioni osservate non sono mancate circostanze di criticità/emergenza (ad es. il malessere improvviso, e piuttosto importante, occorso a un alunno in una delle classi; o ancora situazioni problematiche insorte tra gli alunni durante l'intervallo). In tali occasioni ho visto i docenti mobilitarsi immediatamente per sostenere il collega che si era trovato a gestire l'una o l'altra situazione, con prontezza e con sollecitudine, come avviene normalmente in una famiglia.

La cura per una coerenza/continuità/reciprocità educativa tra le diverse figure motiva, a nostro giudizio, anche il fatto che gli alunni riconoscano ciascuno degli adulti come figura autorevole. Per converso, ogni docente conosce tutti gli scolari, anche quelli che non sono direttamente suoi studenti. L'attitudine al confronto e allo scambio di giudizi e informazioni, promossa coscientemente dallo staff dirigenziale della scuola, consente a ciascuno di avere un quadro, almeno a grandi linee, della situazione globale e di ogni singolo ragazzo. Contemporaneamente, in questo confronto maturano iniziative, idee, progetti. Nello sguardo comunita-

rio, che si concretizza in rapporti di amicizia e di rispettosa stima tra colleghi, si radica un'autentica interdisciplinarietà, non priva di elementi fantasiosi e originali (si pensi, ad esempio, alla collaborazione tra docente di arte e immagine e docente di storia in una terza, che ha dato vita al "Risorgimento a fumetti").

La personalizzazione, anche in questo caso (come già alle "Spallanzani"), appare fattore aggregatore e potente motore rispetto alla costruzione di un clima comunitario. Interessante la definizione "dinamica" proposta dal PTOF: «La personalizzazione, in generale, è il cammino che ogni soggetto compie per esprimere pienamente le sue potenzialità, per imparare a possedere ciò che gli viene dato e offerto. Personalizzare è pensare e agire da persona, quindi da protagonista unico e irripetibile, desideroso di far proprio ciò che la tradizione propone» (p. 8). "Personalizzazione", in questo caso, non è solo un'azione del docente per "curvare" apprendimenti e proposte (benché ciò accada regolarmente, come è stato possibile osservare, ad esempio, nei momenti di verifica orale e scritta). Si tratta in primo luogo di un processo in divenire, che riguarda ogni singolo studente e ha a che fare con la sua crescita, il suo rapporto con la realtà e la cultura, la sua integrazione psicologica, emotiva, affettiva. Così inteso, questo contenitore concettuale è un principio che innerva ogni singola attività: vi possono rientrare anche proposte come la mostra sulla Luna, che una terza ha realizzato con il docente di scienze per poi offrire visite guidate a tutta la comunità scolastica (compresi gli alunni della primaria). In questa prospettiva si comprende l'enfasi attribuita alla bellezza e all'espressione artistica (ma anche all'ordine e alla cura degli ambienti), intesa non come anarchica esternazione di sé, ma come "libertà nell'ordine" e spontaneità che si rapporta a un canone.

Un'ultima notazione rispetto alle dinamiche dirigenziali e di leadership. La scuola "San Giuseppe" è guidata da una coordinatrice delle attività educativo-didattiche, che si affianca a una rettrice (responsabile di tutto il centro scolastico, che comprende diversi gradi di scuola – dal nido alla secondaria di primo grado). Le coordinatrici dei diversi gradi e plessi scolastici, insieme alla rettrice, si rapportano settimanalmente con un amministratore delegato (che detiene un ruolo di mediazione tra personale educativo-didattico e CdA) e, a cadenze regolari, con figure di esperti qualificati su determinati aspetti della vita di scuola (tra cui spicca la questione della valutazione).

Il clima di lavoro dentro la scuola è familiare e informale, ma spicca contemporaneamente per rigore e professionalità. La propensione al confronto aperto tra docenti e coordinatrice (e tra la coordinatrice, la vicecoordinatrice e la rettrice) non si traduce mai in atteggiamenti autoreferenziali o in ribellismi. Lo staff di dirigenza gode di autorevolezza, palesemente acquisita sul campo. In numerose situazioni osservative informali e non preventivate, è stato possibile osservare la capacità della coordinatrice di assumere in toto la propria responsabilità, anche di correzione o di "reindirizzamento" nei confronti dei docenti: sempre in una palese ricerca del bene di ciascuno e della scuola. La competenza della dirigenza passa anche attraverso un certo grado di elasticità, con un'attenzione peculiare a ciascun insegnante e alla sua persona, pur dentro a un regolamento (esplicito ed implicito) molto chiaro. Il *pendant* di questa capacità è, sul fronte degli insegnanti, una propensione alla fiducia e al rispetto che non diventano mai disinteresse o "ritiro", ma si esprimono in confronti costruttivi. A ciò contribuisce certamente l'alto grado di responsabilizzazione di cui essi si trovano investiti. Questa trama di rapporti contribuisce a dare l'idea di una comunità ordinata, che evidentemente anche gli studenti percepiscono come tale, e che costituisce probabilmente uno dei punti di forza dell'istituto oltre che un fattore di motivazione per i docenti.

Scuola IEXS (International Experiential School), Reggio Emilia

Lo "IEXS" di Reggio Emilia comprende diversi gradi e ordini di scuola: dalla materna alla secondaria di secondo grado. La nostra ricerca si è concentrata sulle due secondarie (I e II grado).

Si tratta di un istituto a composizione mista: alcune classi della primaria rientrano al momento nella forma giuridica dell'istruzione parentale, mentre la scuola dell'infanzia, alcune classi della primaria e la secondaria di primo grado hanno ottenuto la parità e la secondaria di secondo grado è parificata.

La storia di questa scuola è in controtendenza rispetto all'usuale percorso dei centri scolastici paritari, il cui nucleo costitutivo è solitamente rappresentato dai gradi inferiori (la scuola dell'infanzia, o la primaria), che eventualmente danno origine, per "gemmazione", a gradi successivi (potendo contare idealmente su un bacino di utenza già "coltivato" in precedenza).

Lo IEXS nasce a partire dalla secondaria di secondo grado, aperta a metà dell'anno scolastico 2015/16 (precisamente, nel gennaio 2016). Nel 2018 viene aperta la secondaria di primo grado e, a cascata, la primaria e la materna. I numeri degli studenti crescono rapidamente: oggi la secondaria conta in tutto 45 docenti (cui si aggiungono diversi esperti esterni per i laboratori), e poco più di 170 studenti (130 secondaria di II grado, 46 secondaria di I grado).

L'inusuale genesi dello IEXS è legata all'impostazione e ai motivi sorgivi che hanno dato vita alla scuola: i due fondatori, provenienti rispettivamente dal mondo del *coaching* applicato a contesti didattico-educativi "difficili" e da quello della medicina e della formazione emotiva, hanno voluto creare una scuola improntata alla *ratio* pedagogica che essi stessi avevano in precedenza applicato in altri ambiti formativi. La loro convinzione fondamentale è che, anziché intervenire a monte per compensare lacune nell'apprendimento o per sostenere fragilità lavorando in un ambiente di cui non si sono potute scrivere le regole, occorra creare un contesto che fin dall'inizio "non produca" fragilità, in cui ciascuno possa esprimere se stesso e scoprire i propri talenti ("Scuola dei talenti" è uno dei sottotitoli applicati allo IEXS). Tale convinzione è così sintetizzata dall'incipit del *PTOF 2020-2023*: «Abbiamo sognato una scuola con solide radici nel presente e orientata al futuro, dove i nostri figli oltre a ricevere una preparazione superiore vengono anche ascoltati, capiti, e sono liberi di esprimersi per quello che sono. Una scuola dove i docenti sono un esempio positivo ed una guida per far capire [...] che i sogni si possono realizzare, con impegno, rispetto, perseveranza e amore per il proprio lavoro. Una Scuola immersa in un ambiente Sicuro, Stimolante, Accogliente e pieno di Amore. Una Scuola che allena i Talenti [...]. Una scuola dove crescono uomini e donne capaci di creare un futuro migliore. Una scuola dove i ragazzi sono felici».

Questo obiettivo si è tradotto negli anni nel "metodo IEXS", al quale i docenti dell'istituto vengono formati all'inizio di ogni anno scolastico e in itinere; esso accoglie spunti teorici diversi, che vanno da principi Montessoriani ad alcuni elementi tipici del *coaching*, passando per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e della didattica emozionale, fino a Dewey, la Montessori e Steiner. Il centro aggregatore di proposte e attività è l'obiettivo prefissato, il "tipo di ragazzo" che si vuole educare. Lo si evince ancora una volta dal *PTOF*, secondo il quale le scuole IEXS

fanno della centralità dello studente e del docente (*HUMAN CENTERED*) il proprio carattere distintivo e il valore aggiunto della sua proposta, assieme allo sviluppo delle *SOFT SKILLS*. Assieme allo studente al centro, l'attenzione è posta verso l'innovazione, non solo della struttura scolastica e umana ma anche delle metodologie didattiche, andando a sostituire la lezione frontale con le moderne metodologie che vanno dalla *flipped classroom* [...] al *project based learning*, alla didattica esperienziale e all'utilizzo degli strumenti di realtà aumentata e virtuale (p. 4).

In tale prospettiva si ridefinisce il ruolo del docente, considerato figura-chiave del processo assieme al discente; e si stabilisce «l'esigenza di rivedere il sistema di fare scuola, puntando sulla persona e sulle sue competenze, valorizzando il docente e considerandolo come un "Manager di Talenti", dedito a sviluppare le competenze teoriche, pratiche e umane del suo "Team di Discenti"» (p. 5). Pertanto, più che di "docenti" si preferisce parlare di «Maestro/Guida/Manager a seconda dell'età dello studente» (p. 6).

La centratura sull'educazione morale, le intelligenze multiple e le *soft skills*, che il PTOF evidenzia come «focus didattico/educativo» della scuola accanto alla preparazione scolastica, trova il proprio sbocco in un modello di «scuola esperienziale» che coinvolga «la parte logica, fisica ed emotiva». Ogni disciplina o argomento viene ripensato come «esperienza educativa e di apprendimento» (p. 6). Rientra in questa logica anche la prassi per cui

Ogni studente è seguito individualmente da un Tutor o un Coach sia come supporto al suo percorso sia come strumento di crescita costante personale. Il modello educativo/didattico risulta quindi aperto, dinamico, flessibile, centrato sullo studente, il quale viene sostenuto e incoraggiato ad assumersi la responsabilità del suo apprendimento. Attraverso l'*Experiential Learning*, che è la naturale forma umana di apprendere, l'approccio dell'educazione e didattica agisce attraverso i tre canali principali dell'apprendimento, la testa (il lavoro cognitivo) il cuore (il lavoro emotivo) e la mano (imparare attraverso il movimento) e usa una globalità di linguaggi e strumenti per accompagnare lo sviluppo della percezione del valore di ogni singolo evento, vivendolo come risorsa d'esperienza personale e possibilità di crescita e cambiamento (p. 8).

A tale obiettivo concorrono intenzionalmente anche i laboratori curricolari ed extracurricolari proposti ai ragazzi avvalendosi di esperti esterni (teatro, arte, giapponese, cinese, robotica, scacchi, *marketing*, fotografia, *videomaking*, *graphic design*...).

Nell'attività di ricerca allo IEXS si sono affiancati due ricercatori, che si sono occupati rispettivamente delle interviste semi strutturate (in tutto 18) e dell'osservazione partecipante.

I dati raccolti permettono di sottolineare alcuni elementi fondamentali.

Nell'istituto è innanzitutto molto "sentita" la presenza dei fondatori, che coordinano le attività didattiche dei diversi gradi di scuola. Docenti e alunni riconoscono loro autorevolezza. Sicuramente ciò dipende dal fatto che i docenti si sentono valorizzati, come essi stessi hanno dichiarato, anche in virtù del cospicuo investimento che la scuola fa sulla loro formazione in servizio, all'inizio di ogni anno scolastico e in itinere. Tale prassi risponde alla convinzione "metariflessiva" che guida l'impostazione dell'istituto, e che viene applicata tanto agli insegnanti quanto agli alunni: non è possibile imparare, né insegnare o educare, senza una continua riflessione su se stessi e sul proprio operato. A questo allude lo slogan (certamente provocatorio) che campeggia in evidenza sul sito web dell'istituto ("non esistono problemi di apprendimento, esistono solo problemi di insegnamento"). La convinzione circa la necessità di una formazione autoriflessiva per i docenti è radicata, per loro stessa ammissione, nelle biografie personali, formative e professionali dei due fondatori, che hanno sperimentato innanzitutto su sé l'utilità di modelli psicologici e pedagogici capaci di spiegare e interpretare l'azione, ripensarla, scoprirne criticità e punti di forza.

Nella secondaria, in particolare, ai docenti è domandato di progettare processi esperienziali di apprendimento. Gli insegnanti hanno a disposizione due ore settimanali di *core lesson*, nelle quali dovrà impostare il terreno di lavoro per i ragazzi, fornire loro criteri, coordinate e materiali, affidare un compito di apprendimento concreto, far loro curare anche la progettazione. Nelle ore restanti, il suo ruolo sarà quello di tutor e supervisore dell'attività (individuale o a piccoli gruppi) dei ragazzi. I docenti intervistati e osservati mostrano, in generale, di percepire positivamente questa proposta/richiesta. Molti di loro sottolineano l'impatto valorizzante di un simile approccio, che li lascia molto liberi di scegliere diverse metodologie e percorsi per giungere agli obiettivi di apprendimento richiesti. Questo esplicito e radicale scardinamento del modello "tradizionale" di scuola funge, ci sembra, anche da "collante motivazionale" a un livello più profondo, creando un senso forte di appartenenza e uno spirito di corpo – complice anche l'orario esteso delle attività scolastiche, che terminano quotidianamente alle 16, e la presenza della mensa interna, nella quale i docenti possono trovarsi informalmente con i colleghi e talvolta con gli alunni. "Libertà di azione" e, contemporaneamente, "condivisione" e "confronto" ricorrono nelle rappresentazioni degli interpellati. Qualcuno afferma espressamente di considerarsi il primo beneficiario della "centralità della persona" e della promozione dei talenti, cardini dello sguardo sugli alunni proposto dalla scuola (e che si rispecchiano an-

che nei ritmi della valutazione, concepita come sistema di crediti nel quale confluisce l'intera vita di scuola del ragazzo, e non di voti comunicati al termine della singola prestazione). Ciò non toglie che, per loro ammissione, talvolta non trovino semplice guidare i ragazzi in una ritraduzione esperienziale di programmi e discipline. Tuttavia, appare come forte spinta motivazionale per i docenti la sensazione – rafforzata dalle modalità comunicative e organizzative della dirigenza – di stare contribuendo alla costruzione di qualcosa di “nuovo” e “unico”, che necessita dell'apporto personale di tutti e di ciascuno. Nelle interviste, non a caso, ricorrono espressioni di questo tipo: «Ai miei tempi, quando io ero studente, non esisteva niente del genere. Non me lo sarei mai sognato, un tipo di scuola così. È molto più bello, ma è qualcosa che esiste solo qui». L'impostazione “a maglie larghe” dei presupposti educativi, pronta ad accogliere ed armonizzare diversi approcci, contenuti e famiglie metodologiche, infonde nei docenti la percezione che tali presupposti possano essere forgiati e modellati anche a partire dal loro personale apporto. Anche questo dinamismo crea, evidentemente, un forte senso di appartenenza (come attestato da espressioni «la mia scuola», «la nostra scuola», «questa scuola è una seconda casa», «questa scuola è la mia famiglia», riscontrate nelle interviste o nei colloqui informali).

Il perseguimento di un'identità connotata della scuola, con la tensione a fare di ogni circostanza un'occasione di crescita per il soggetto, è riconoscibile in alcune intuizioni che esulano dalla didattica in senso stretto, ma che tendono a creare una continuità tra i vari fatti di scuola. Ritardi, mancate consegne, dimenticanze del materiale, episodi problematici dal punto di vista della condotta (anche qualora accadano nel bar sotto la scuola, e non all'interno delle aule) non sono sanzionati con note o punizioni, ma tradotti in tempo da mettere a disposizione per la “banca” appositamente istituita dalla scuola. A questa “banca del tempo” possono rivolgersi i negozi del quartiere nel quale la scuola è inserita, o gli abitanti del grande complesso condominiale che ospita i locali scolastici: per domandare aiuto a svuotare un magazzino, per domandare l'acquisto presso la prospiciente farmacia e la consegna a casa delle medicine, etc. Questa proposta persegue più scopi: responsabilizzare i ragazzi a un'attenzione alla comunità in cui sono inseriti; disincentivare determinate abitudini o atteggiamenti proponendo condotte costruttive; inserire la scuola concretamente nel tessuto sociale/vitale in cui risiede, stabilendo legami di comunità anche tra le diverse realtà del quartiere. È infatti convinzione dei fondatori che la scuola, e più in generale l'educazione, non possa mai essere concepita come “riserva indiana” separata dalla comunità in cui si colloca. La scuola è dentro le mura scolastiche, in questa prospettiva, ma anche fuori di esse. La comunità educante si struttura a cerchi concentrici: la scuola è solo uno di questi. Per inciso, ci sembra che questa prospettiva, per cui si cerca di concretizzare nell'esperienza l'assunto – ribadito in diverse occasioni dal dirigente delle due secondarie – «non siamo isolati», «nessuno è un'isola» – costituisca un elemento di riflessione originale e gravido di possibilità per il tema dell'educazione alla cittadinanza. Dirigenti e docenti connettono questa tematica – la comunità come intreccio di diversi ambienti, dei quali la scuola fa parte – al tema della crescita personale e della personalizzazione. Ci pare uno spunto interessante (come interessante è la concretizzazione, nei termini ad esempio di una “educazione civica attiva” per cui i ragazzi sono chiamati, a turno, a prendersi cura del parco e dello spazio commerciale adiacenti alla scuola), capace di declinare in forma concreta la definizione stessa della persona come integrazione di diverse componenti (fisica, emotiva, psicologica, logica) e, contemporaneamente, come inserita in una trama di rapporti che contribuiscono a fare di lei quello che è.

Ulteriore elemento di interesse è rappresentato dal nesso istituito tra promozione umana/personale ed espressione di sé, in connessione con l'espressione artistica. Il largo impiego di forme artistico-laboratoriali, assieme a spazi dedicati ai ragazzi (compresa una piccola agorà, nella quale – in momenti calendarizzati – ognuno può prendere liberamente la parola ed argomentare su un tema che gli sta a cuore; o “Radio IEXS”, una stazione radiofonica interna

alla scuola affidata agli alunni della secondaria superiore), mira – per usare le parole dei dirigenti – a “far uscire” i ragazzi da se stessi perché si rapportino al mondo e, in questo rapporto, scoprono sempre più se stessi.

Scuola “San Tommaso” - Istituto “Farlottine”, Bologna

L’istituto “Farlottine” comprende diversi gradi di scuola, dal nido d’infanzia alla secondaria di primo grado. Il nucleo originario (scuola d’infanzia maschile) fu fondato dalla laica domenicana Assunta Viscardi (1890-1947) nel 1944, contestualmente alla nascita, sempre su suo impulso, dell’Opera San Domenico proprietaria della scuola; nel 1950 fu aperta anche la scuola d’infanzia femminile. In entrambi i casi si trattava di sostenere i figli di famiglie in particolari condizioni di degrado (i “farlotti”, di pascoliana memoria, sono gli uccellini indifesi, bisognosi di particolari attenzioni). La conduzione della scuola, in capo alla congregazione delle Sorelle dell’Immacolata fino al 2000, è stata poi assunta da una neo-costituitasi comunità, divenuta in seguito l’associazione “Maria Glicofilusa”. Si tratta di un gruppo di persone affascinate dall’ideale domenicano, oltre che dalla figura e dall’opera della Viscardi. Negli anni Duemila, su richiesta dei genitori di bambini già frequentanti le scuole d’infanzia, desiderosi di proseguire il cammino, sono nate la scuola primaria e la secondaria di primo grado. Su quest’ultima, la “San Tommaso”, si è concentrata la nostra ricerca. Essa conta al momento una quindicina di docenti, cui si aggiungono la responsabile scolastica per l’inclusione e le due figure di dirigenza.

L’ispirazione cattolica della scuola è dichiarata apertamente nel progetto educativo, che risulta “spezzato” ed enucleato approfonditamente nelle diverse sezioni tematiche del sito. I concetti di *personalizzazione* e di *comunità educante* ricorrono nelle pagine esaminate, a partire dalla definizione stessa dell’identità della scuola:

tutta l’azione educativa parte dalla persona concepita come immagine di Dio: ogni bambino, ogni ragazzo, proprio perché è un valore inestimabile, ha il diritto non solo di essere **istruito**, ma anche di essere **educato**, cioè **coltivato in tutte le sue potenzialità, sia fisiche che spirituali**. La scuola si preoccupa dunque **non solo della mente, ma anche del cuore** dei bambini, formandoli al senso della **famiglia** e al valore dell’**amicizia**, aiutandoli ad essere **desiderosi di conoscenza, «amanti del bene, volenterosi di riparare e pronti al perdono»** (Assunta Viscardi). [...] Così come l’ostetrica aiuta la madre a “mettere al mondo un bambino”, l’Istituto Farlottine intende aiutare i genitori a “dare alla luce” pienamente i propri figli, portando i bambini e i ragazzi, mediante la formazione, a “nascere a se stessi”, **guidandoli alla conoscenza della loro unicità e della loro capacità di rapporto costruttivo con la realtà** (con se stessi, con gli altri, con il mondo, con Dio), avviandoli così a conquistare la vera libertà, che consiste nel dirigere consapevolmente se stessi verso ciò che è autenticamente buono, cioè conforme alla dignità di cui ogni persona è portatrice. Riconoscere e rispettare, in se stessi e negli altri, questa dignità è insieme il presupposto e l’obiettivo del nostro percorso educativo.

Il metodo di lavoro punta a costituire un ambiente nel quale i bambini possano imparare, vivendo, i valori capaci di dirigere la loro crescita. In tale prospettiva si definisce la funzione del docente/educatore, che ha autorità nella misura in cui si pone al servizio del più giovane; e che deve rendersi progressivamente “superfluo”, via via che l’educando guadagna la propria autonomia morale e personale:

Lo spirito di servizio costituisce l’essenza stessa dell’educazione. Come la medicina, che ha il compito di coadiuvare le risorse della natura a vantaggio della salute, così l’educazione ha l’obiettivo di **coltivare le ricchezze della natura umana affinché giungano a piena maturazione**. Il bambino non è dunque il prodotto, il risultato dell’educazione, ma è il vero **protagonista dell’educazione**. Il primato dell’educando si deve alla sua specifica natura. Chi è intorno a lui ha il dovere preciso di aiutarlo a fiorire nella sua propria e originale personalità. [...] lo scopo principale dell’educatore è quello di diventare progressivamente “inutile”: un buon educatore ha infatti il compito di **far crescere il bambino fino a farlo giungere alla piena autonomia**, capace di orientarsi in ogni circostanza verso i beni che sono compatibili con la sete di Assoluto che abita nel cuore di ogni persona.

Fondata sul pensiero di Tommaso d'Aquino, l'azione didattica delle "Farlottine" si impronta ad alcuni principi generali: l'educazione non solo come "saper essere" / "saper fare", ma come positiva capacità di relazione con gli altri e con l'ambiente attorno a sé; «l'uomo non nasce già "fatto", ma deve coltivare le proprie potenzialità con l'aiuto degli altri; l'educare alla scelta del bene implica l'istruzione e la formazione della volontà». Non manca una antropologia di riferimento, espressamente dichiarata come tale: l'uomo inteso come persona razionale, capace di orientarsi volontariamente al bene; come essere fatto per l'infinito, bisognoso di un cammino segnato per giungere al proprio fine; l'educatore come colui che deve condurre a "fruttificare" la natura dell'educando.

Altro pilastro fondamentale, come si è detto, è l'approccio comunitario all'educazione: si parla espressamente di *comunità educante*, in riferimento alla dimensione relazionale dell'educazione.

Il nostro corpo docente crede fermamente che lo scopo principe del proprio lavoro sia la **formazione di belle persone, capaci di rapportarsi bene con sé e con gli altri, con il creato e con il Creatore**. Per questo è molto convinto dell'importanza di lavorare in un **team unito e affiatato**, che proponga ai ragazzi una scala di valori condivisa. Ci accomuna **la passione per il nostro "mestiere" e l'attenzione al singolo allievo**, alla singola persona, con le sue peculiarità, i suoi bisogni e le sue specifiche ricchezze. Consapevoli del difficile passaggio che i ragazzi attraversano a questa età, cerchiamo di coniugare fermezza e comprensione, di essere pazienti e di ascoltarli, senza però indulgere ad eccessivi buonismi. [...] Siamo consapevoli che la nostra opera educativa non si compie semplicemente con le parole, ma esige il **nostro coinvolgimento totale** ed è proprio in questo rapporto da persona a persona che riceviamo sempre nuova linfa per proseguire nel compito più delicato ed entusiasmante che ci sia.

Gli assunti di fondo fin qui emersi dalla lettura del progetto educativo trovano riscontro nell'attività di ricerca svolta presso la secondaria di primo grado "San Tommaso". In questa sede le azioni di ricerca hanno compreso la somministrazione di 15 interviste semi strutturate, unitamente a momenti di osservazione in aula, con la presenza di due ricercatori (ciascuno dedicato specificamente ad una delle due attività).

L'osservazione di momenti informali o di piccoli imprevisti accaduti tra un'ora e l'altra, insieme alle interviste realizzate, restituiscono una percezione abbastanza forte di "corpo". La visione comunitaria dell'educazione e dell'attività di docenza trova voce in diverse espressioni degli intervistati: «siamo come una famiglia», «mi sento libera di confrontarmi lasciando emergere anche i miei punti deboli, o quelli che a me sembrano punti deboli, perché so che nessuno li userà contro di me»; «qui le cose si fanno assieme, si lavora assieme, si pensa assieme, si parla, ci si confronta continuamente». Gli interpellati sono cioè consapevoli di trovarsi in un contesto che punta a fare di loro un gruppo/comunità, con un notevole investimento di tempo ed energie. Come già rilevato in riferimento alle scuole di cui si è detto nelle pagine precedenti, anche presso le "Farlottine" la dimensione comunitaria non è concepita come fine a sé, né calata dall'alto, né promossa per garantire semplicemente un clima di lavoro "funzionale". L'ottica di condivisione è finalizzata a una più efficace azione educativa e didattica: una testimonianza, che già di per sé "parla" agli studenti e mostra un ideale di umanità adulta in atto. I rapporti di familiare cordialità che si instaurano tra i docenti sono specchio di ciò che può accadere anche tra i ragazzi, o tra loro e gli insegnanti stessi. Questa finalità educativa associata alla dimensione comunitaria è perseguita, lo si è accennato, senza badare a spese in termini di tempo e di energie. I docenti hanno rilevato l'impegno necessario e la "non spontaneità" che caratterizzano il sorgere e il permanere di determinate modalità di relazione; qualcuno di loro non ha nascosto la fatica rispetto alle ore effettivamente richieste per incontri, confronti, riunioni formali e informali. Da questo punto di vista, riteniamo che la proposta di un certo stile di presenza adulta a scuola costituisca un criterio di autoselezione del corpo docente. Gli insegnanti che lavorano alle "Farlottine" sono cioè consapevoli che difficilmente potranno crearsi una "comfort zone" o accomodarsi sul già fatto e sul già saputo. In questo

senso, la continuità e la stabilità del corpo docente, che annovera al proprio interno alcuni insegnanti “storici”, lascia supporre un’adesione al progetto educativo della scuola e non soltanto una scelta di comodo in mancanza di altre opportunità. Prova ne sia la propensione di molti docenti a lavorare insieme, spendendosi in alcuni progetti di tipo interdisciplinare (la “notte delle stelle”, o ancora i “circuiti elettrici farlottini”, che vedono una pluriennale collaborazione tra la docente di arte e immagine e quella di tecnologia).

La cura delle relazioni tra i docenti è orientata, lo si diceva, a una maggiore efficacia educativa. Emerge qui la questione della personalizzazione, che la Dirigente della scuola definisce nei termini di un «necessario incontro tra oggettivo e soggettivo». Personalizzazione, cioè, non come mero o totale “sbilanciamento” della didattica rispetto alle esigenze di ogni singolo alunno, e nemmeno appiattimento su queste; ma personalizzazione dell’itinerario che deve condurre a una dimensione di oggettività, all’incontro con l’oggettività della realtà, anche passando per un criterio di uguaglianza e di giustizia. Tali considerazioni derivano probabilmente anche da una preoccupazione legata alla concreta organizzazione della scuola: presumibilmente anche grazie alla scelta di individuare una figura docente dedicata esclusivamente all’inclusione in modo trasversale (dalla scuola dell’infanzia alla secondaria di primo grado), le “Farlottine” sono riconosciute nel loro territorio (anche in sede di istituzioni) come realtà altamente qualificata per quanto riguarda l’inclusione o l’affronto dei disturbi di apprendimento. Proprio questa sensibilità nei confronti delle situazioni di difficoltà ne suscita una analogia nei confronti delle “eccellenze”. Al tempo stesso, la definizione di “personalizzazione” offerta dalla dirigente restituisce l’ampiezza che il concetto porta con sé: un accompagnare il più giovane a diventare se stesso, ad appropriarsi di sé e del proprio valore in quanto persona. Tale sguardo si riverbera immediatamente sulla valutazione, concepita non in modalità burocratica ma in senso ampio. Un atto che, ancora nelle parole della Dirigente,

ha la grande funzione di restituire alla persona interessata il punto in cui è in un determinato cammino: ti dico dove sei, cerco di dirti dove sei. Da un certo punto di vista è un dare valore al cammino compiuto e mettere anche di fronte al cammino che è ancora da compiere. Un po’ come appunto restituire un’istantanea. Ti dico che questo è il passo che stai facendo, che hai fatto, e non in assoluto, ma in questo segmento, in questa parte del percorso. Ci vuole l’umiltà della parzialità, sapere che ti sto restituendo una piccola cosa, che però ha il grande pregio di essere lo specchio che ti aiuta a capire quali muscoli devi sviluppare, dove devi lavorare di più, su cosa puoi contare, cosa già possiedi, cosa hai acquisito.

Questa attenzione complessiva spiega anche la scelta di dedicare un’ora a settimana, in ciascuna delle tre classi della secondaria, al tema dell’affettività ad ampio spettro (calibrato ovviamente in funzione delle differenti età: conoscenza di sé, amicizia, innamoramento e amore, ed affrontato attraverso la lettura integrale di romanzi ad hoc e la visione di film).

Particolarmente interessante la scelta relativa all’organizzazione e alle modalità di conduzione e direzione della scuola. Nella secondaria di primo grado, la direzione è “sdoppiata” su due persone: una, che coincide con la rettrice dell’intero istituto, che si occupa degli aspetti più strettamente educativo-didattici; l’altra che invece si occupa degli aspetti più strettamente gestionali. Accanto a queste figure, come già segnalato, c’è una docente deputata al coordinamento delle équipes per l’inclusione dentro ad ogni scuola e in continuità nel passaggio da un grado all’altro. Quest’ultima, essendo “svincolata” da impegni sulle classi, svolge una funzione di coordinamento interno anche tra i docenti e tra i docenti e la dirigenza. Lo stile decisionale procede per coinvolgimento progressivo, a cerchi concentrici. Lo abbiamo toccato con mano quando si è trattato di contattare i docenti e raccogliergli la disponibilità in ordine alle interviste e alle osservazioni. Dopo un primo incontro con la dirigente e la responsabile per l’inclusione, ci è stato chiesto di incontrare alcuni docenti “storici” o “pietre miliari” ai quali fare la proposta in prima battuta, perché potessero “prepararci il terreno” con i loro colleghi; successivamente, abbiamo potuto rivolgerci all’intera comunità didattico-educativa della scuola media in un momento plenario.

Anche questo stile di direzione e comunicazione promuove uno “spirito di corpo” e relazioni comunitarie: le decisioni non appaiono mai calate dall’alto, ciascuno si sente coinvolto in un’assunzione di responsabilità personale, pur in una chiarezza di direzione. La richiesta di incontrare prima un gruppo più ristretto di docenti denota anche una conoscenza effettiva delle relazioni interne al corpo insegnante e delle dinamiche di leadership implicite o esplicite entro quel gruppo. Ciò risponde a quanto accade davvero tra gli insegnanti: come molti di loro ci hanno confermato, confronti decisioni, intuizioni e scambi avvengono informalmente, in telefonate fuori dall’orario di lavoro, pause caffè, chiacchierate al cambio d’ora. Essi giudicano questo dinamismo un valore aggiunto, capace di portare la scuola dentro la vita e la vita dentro la scuola. Gli stessi docenti, poi, riconoscono espressamente una «lungimiranza e bravura della dirigenza nell’unire le persone, che credo sia la spiegazione del perché qui ci si trova benissimo... io mi trovo benissimo con i miei colleghi». Questa affermazione è confermata da altre interviste, che evidenziano la tensione comunitaria e formativa per cui, ad es., i docenti più esperti guidano i neoassunti.

Le scuole statali

Il reperimento di scuole statali in cui poter svolgere la ricerca è stato più difficoltoso, e soprattutto dilatato nei tempi, di quanto non sia avvenuto rispetto alle paritarie. Ciò era prevedibile a causa della situazione di incertezza imposta dal perdurare della pandemia, da un certo grado di mutevolezza delle disposizioni ministeriali, dalla prevedibile reintroduzione di segmenti di DAD (specialmente nelle secondarie di secondo grado), dalla diffidenza legata all’ingresso fisico di “esterni” negli edifici scolastici. A ciò si aggiunga un diverso livello di burocratizzazione, assieme a dimensioni maggiori, a incarichi multipli di alcuni dirigenti, alle incombenze aggiuntive per l’inizio dell’a.s. 2020/21. Siamo entrati in contatto col “Volta” a partire dalla mediazione dell’assessore all’istruzione del Comune di Sassuolo, nel quale la scuola ha sede, per poi proseguire i contatti con la dirigenza e con i docenti grazie anche a un’insegnante che in quella scuola ricopre diverse funzioni di aiuto alla dirigenza, e che si è fatta carico di tale compito. Sempre tramite docenti impegnati in funzioni di supporto alla dirigenza siamo entrati nella secondaria di primo grado “Galilei” di Reggio Emilia e nell’omonima scuola media di Maranello (MO).

In tutte e tre le scuole abbiamo somministrato le interviste al corpo docente (solo nel caso del “Volta” accompagnate da osservazione da remoto). Mentre nelle paritarie abbiamo avuto un’adesione pressoché unanime degli insegnanti al piano di interviste e alle osservazioni, diverso è il caso della scuola statale. I dirigenti hanno diramato notizia della ricerca in corso, invitando con apposita circolare i loro insegnanti ad aderire se interessati. Le effettive disponibilità sono tuttavia giunte quando i docenti che erano il nostro “interfaccia” in ciascuna scuola hanno invitato personalmente i propri colleghi. Di fatto, quindi, nelle scuole statali non siamo di fronte a un micro-universo (come invece possiamo guardare ogni paritaria, in cui l’intero gruppo docenti ha aderito); ci troviamo poi davanti a un campione totalmente auto-selezionato – e, in tutti e tre i casi, di elevata qualità. Anche per questo ci siamo trovati davanti a persone disponibili e collaborative, che hanno espressamente affermato di considerare la partecipazione alla ricerca come occasione di riflessione su sé e sul proprio operato, oltre che come occasione per “avere voce” con tempi e modalità distesi.

IIS “Volta”, Sassuolo (MO)

L’IIS “Volta” comprende un indirizzo di liceo delle scienze applicate, un istituto tecnico industriale e un professionale. Il numero di alunni si aggira tra le 1600 e le 1700 unità, mentre il collegio docenti è composto da quasi 200 insegnanti.

Il *PTOF 2019-2022* inquadra la scuola nel contesto territoriale, caratterizzato dalla presenza di un consistente tessuto ceramico. Quest’ultimo, rappresentando il mercato del lavoro cui

si rivolge l'offerta formativa dell'istituto (declinata in diversi indirizzi), costituisce un fattivo interlocutore del "Volta" (progetti, creazione e finanziamento di laboratori, percorsi di alternanza scuola/lavoro...). Gli studenti provengono in generale da famiglie che, secondo i dati ISTAT, appartengono a un ceto sociale di livello medio-basso.

È sempre il PTOF a segnalare (p. 7) come "mission" della scuola «lo studente al centro», perseguita tramite un'attenzione particolare al contrasto alla dispersione, all'inclusione, a progetti integrativi e a un'educazione a una cittadinanza responsabile. Come obiettivi formativi prioritari si individuano il successo formativo degli alunni e i percorsi di continuità tra secondaria di I e II grado, oltre all'orientamento in uscita.

Il documento appare improntato, più che all'esplicitazione di una visione pedagogico-didattica o antropologica, al linguaggio ministeriale, rispetto al quale la stesura del PTOF costituisce a tutti gli effetti uno degli adempimenti richiesti. È possibile anticipare fin d'ora che nelle osservazioni e nelle interviste abbiamo incontrato insegnanti i quali, pur esprimendosi con il lessico ministeriale nella produzione della documentazione (capitolo sempre più corposo e ingombrante nelle carriere professionali dei docenti), concepiscono se stessi, gli studenti, la disciplina e l'attività dell'insegnamento in prospettiva molto più ampia. Le (almeno implicite) teorie pedagogiche e antropologiche che non possiamo rinvenire nel PTOF sono presenti nella mente dei docenti, innervandone in profondità l'agire. Alcuni di loro hanno apprezzato l'intervista come momento nel quale, dovendo raccontare ad altri il proprio agire didattico, è emerso l'implicito.

Al "Volta" hanno operato due membri del team di ricerca. La somministrazione di 13 interviste semi strutturate è stata affiancata da alcune osservazioni in aula, la maggior parte delle quali da remoto a causa delle limitazioni imposte dalla situazione covid. In questo caso, come già accennato nel cappello introduttivo, abbiamo avuto qualche difficoltà ad intercettare gli insegnanti. Quando l'accordo tra Dipartimento DAR e "Volta" è stato raggiunto, infatti, le lezioni alle secondarie superiori erano già ritornate in modalità DAD; e anche nei periodi di successiva apertura, verso la fine dell'anno scolastico, è stato a lungo precluso l'ingresso di esterni in aula. Ciò ha comportato l'impossibilità di "abbordare" i docenti personalmente, agganciandoli in momenti informali (l'aula insegnanti, la macchinetta del caffè...). Abbiamo perciò potuto domandare la loro partecipazione solamente attraverso la circolare inviata dalla dirigente, sapendo per sua stessa ammissione che nella percezione dei destinatari avrebbe potuto facilmente "perdersi" tra le altre comunicazioni, molto numerose a causa della situazione contingente che imponeva continue revisioni e riorganizzazioni dell'attività, degli spazi, degli orari etc. In realtà, un significativo aiuto ci è stato offerto da una docente che svolge numerose funzioni nell'istituto.

Il gruppo di insegnanti raggiunti presenta alcune caratteristiche interessanti. Si tratta di docenti che lavorano nella maggior parte sull'indirizzo tecnico, ad eccezione di alcuni che si trovano anche sull'indirizzo liceale o su quello professionale. Tuttavia, fra i tredici docenti raggiunti figura quasi al completo il team digitale della scuola (di cui fa parte la insegnante che ci ha fatto da tramite). Questo spiega probabilmente un primo elemento saliente: i soggetti incontrati, anche quelli che insegnano discipline di ambito linguistico-letterario, mostrano nel complesso una competenza sopra la media nell'utilizzo di strumenti informatici e multimediali. Il fatto di svolgere le interviste a distanza, accanto e prima ancora delle osservazioni, non ha precluso la possibilità di visionare materiali e strumenti predisposti nel tempo dagli intervistati. La funzione di condivisione dello schermo in chiamata ha consentito a queste persone di illustrare in tempo reale, in sede di intervista, strumenti, app utilizzate, banche dati, percorsi predisposti su *padlet* e altre piattaforme. L'abbondanza di questa tipologia di materiali si spiega ovviamente anche alla luce della necessità di trasferire quasi completamente l'attività didattica in modalità da remoto, vista la lunga chiusura che ha interessato le scuole secondarie

di secondo grado già fin dai primi mesi dell'a.s. 2020/21, dopo il *lockdown* generalizzato della seconda parte dell'anno scolastico precedente.

Al tempo stesso, potremmo affermare che i docenti incontrati abbiano fatto “di necessità virtù”. Pur riconoscendo l'inevitabile differenza qualitativa e quantitativa (in termini di tempi di attenzione e di spiegazione, di comunicatività, di relazione) tra la didattica in presenza e quella a distanza, essi affermano di esser stati costretti dalle circostanze ad appropriarsi di tecnologie e strumenti, o ad approfondire competenze già esistenti in quel campo, riconoscendone l'utilità anche a supporto della didattica ordinaria. In una fascia d'età come quella della secondaria superiore, nella quale i ragazzi trascorrono la maggior parte del loro tempo (anche a scuola) in connessione con lo smartphone, è didatticamente fruttuoso il fatto di ripensare e tradurre unità didattiche, percorsi e argomenti in modalità ipertestuali compatibili con l'utilizzo di *device* (penso ad es. ai numerosi percorsi *padlet* che ho potuto visionare, dedicati alla storia o alla letteratura italiana). Si tratta di materiali e, più ancora, di una modalità di pensiero, che si affiancano a quelli della tradizionale didattica in presenza, e che, se non possono certamente sostituirla, possono sicuramente supportarla.

Questo ci permette una considerazione ulteriore. Quando si interpellano questi docenti sul tema della personalizzazione, le loro risposte generalmente convergono (sia pure con qualche eccezione) principalmente sulle modalità di verifica e valutazione. Si tratta, almeno in parte, di un “automatismo” certamente legato alla composizione delle classi, che vedono numeri non marginali di alunni segnalati come DSA o BES. Tuttavia, quando le stesse persone descrivono il proprio metodo di lavoro, specialmente alla luce degli ultimi due anni scolastici, mostrano di muoversi alla luce di un concetto molto più ampio di personalizzazione, pur non esplicitandolo.

Da questo punto di vista, il modo creativo nel quale si sono ingegnati per poter “fare scuola” anche in situazione pandemica denota non tanto l'esigenza di “sopravvivere” subendo una situazione, ma una preoccupazione attiva nei confronti dei ragazzi. «Mi sono detta: questi già non studiano quando sono in classe, adesso che sono nelle loro camere da letto me li perdo. Come posso fare a raggiungerli?»: si tratta di un leitmotiv ricorrente nelle verbalizzazioni. Questa sensibilità è stata confermata dalle osservazioni a distanza, svolte sia quando anche le classi erano collegate in DAD, sia quando erano in presenza pur restando impossibile ai ricercatori accedere ai locali della scuola. Questi docenti interagivano con i propri allievi, cercavano di tenerli “agganciati” e di stimolarli a intervenire (atteggiamento che, quando anche gli studenti erano in DAD, era funzionale ad assicurarsi che dietro la telecamera spenta ci fosse davvero qualcuno, e che stesse partecipando); e contemporaneamente ripensavano la propria disciplina e i loro contenuti, anche in tempo reale, per far sì che “arrivassero” ai ragazzi. In altre parole, i docenti avevano ben chiaro il *per chi* e il *perché* del proprio operato. A detta di molti interpellati, la condizione oggettivamente limitante imposta dalla pandemia è stata occasione per ripensare se stessi e il proprio modo di stare in classe, ma anche per riappropriarsi delle ragioni del proprio lavoro e dei presupposti della scelta di insegnare.

Sempre restando in tema di personalizzazione, non manca chi mostra una consapevolezza a largo spettro, che appare frutto di una riflessione almeno in parte già avvenuta:

la personalizzazione credo che sia l'obiettivo primo della scuola, perché la scuola deve garantire il diritto allo studio e ognuno di noi deve avere la scuola adatta a lui. L'idea di pensare al nostro lavoro avendo questo filtro mette in moto una creatività che è quella che mi ha sempre guidato, perché è come chi guarda una realtà aspettandosi qualcosa, ma la lascia parlare e cerca di rispondere per quel che può: perché tu incontri ragazzi diversi, e anche la stessa idea, ad esempio, della metodologia più adatta ai DSA cambia in base agli anni. O almeno, per me è cambiata negli anni perché tutti erano diversi, ognuno con caratteri specifici. E ridurre la personalizzazione a una strategia o peggio ancora a un adempimento burocratico non è una soluzione. Per me personalizzazione vuol dire conoscere, aver presente chi sono i ragazzi che ho in classe e scegliere per loro le strategie e a volte anche i contenuti. La personalizzazione è uno sguardo complessivo, che guarda i ragazzi ma li guarda anche come membri di un gruppo, e anche questo cambia in itinere.

Sono molto perplessa sulla personalizzazione, almeno su come viene posta nei documenti, nelle circolari... dove sembra che il problema sia fare 29 verifiche diverse per i 29 ragazzi che hai in classe. Mi sembra molto riduttivo. Mi sembra che molte delle teorie che stanno entrando a gamba tesa dentro la scuola, e che sono calate dall'alto, e che a volte sembrano proprio scollegate dalla realtà della scuola e dei ragazzi, mi sembra che quelle teorie siano fatte più per rassicurare noi docenti e per metterci al sicuro da recriminazioni, ricorsi, proteste, più che per la loro effettiva utilità. Sono drastica: mi sembra che stiamo facendo molta teorizzazione educativa su come pararci il posteriore noi docenti, anche se la riempiamo di belle parole. Noi non vogliamo più rischi con i ragazzi, non vogliamo più essere non amati, non abbiamo più la forza di combattere ogni giorno o di affrontare le nostre frustrazioni professionali. Ma educare da parte dell'adulto comporta tutto questo, che o si voglia o no. E la personalizzazione non può essere slegata dall'educazione, non può essere ridotta a un atto burocratico. Quando insegni al professionale lo capisci benissimo, non ci sono belle parole che tengano.

La categoria della *comunità di pratica* emerge meno frequentemente nelle parole dei soggetti interpellati. Quantomeno, appare molto più soggettiva, legata alla percezione del singolo e alle circostanze in cui si è trovato ad operare. Non manca chi sottolinea la possibilità di lavorare costruttivamente assieme ad altri colleghi, nonostante la difficoltà indotta dalla presenza di numerosi docenti precari (almeno metà dell'organico complessivo), con l'inevitabile turnover che ne deriva. Alcuni giovani docenti affermano che, pur in un contesto di "autonomia" di fondo, i colleghi più anziani/esperti sono disponibili a fornire suggerimenti e consigli in caso di bisogno. Alcuni, tuttavia, mettono in evidenza come caratteristica sostanziale della scuola le dimensioni significative (e continuamente crescenti), da cui deriverebbe una difficoltà di condivisione e di lavoro assieme («se le teste si moltiplicano è un bene, ma non bisogna restare su un piano astratto. Bisogna dire che le cose diventano anche difficili. Intendo, diventa tutto di difficile gestione perché dopo ci si conosce meno e quindi si condivide meno») e una tendenza all'autoreferenzialità, voluta o subita. Ci sembra di poter affermare che non ci troviamo necessariamente davanti a docenti individualisti, ma che la promozione di un ambiente comunitario non costituisca un fattore sistemico nell'istituto, date anche le già dette ampie dimensioni. Tant'è vero che, interpellati su quelli che giudicano i tratti salienti del "Volta", molti insegnanti tendono a rispondere puntando l'attenzione sulla tipologia dell'utenza, o sottolineano la fatica a rispondere a questa domanda a causa della presenza di tre diversi indirizzi: in più di una verbalizzazione, anzi, si lamenta espressamente la "separazione" tra insegnanti del liceo, del tecnico e del professionale: e specialmente tra i docenti degli indirizzi liceale e tecnico rispetto a quelli del professionale (l'indirizzo professionale fino a quale anno fa era "scuola a sé", l'IPSIA "Don Magnani").

Ciò non significa che gli insegnanti non creino "sul campo" delle micro-comunità di pratica: tra colleghi su una stessa classe, tra colleghi deputati a determinate mansioni (ad esempio il team digitale), etc. Si tratta, però, di realtà determinate in larga misura dalle circostanze e/o dalla buona volontà dei singoli, e persino da casuali alchimie sviluppatesi nel tempo.

Scuola secondaria di I grado "Galileo Galilei" / I.C. "Stradi", Maranello (MO)

La secondaria di primo grado "Galileo Galilei" di Maranello (MO) è nata in tempi relativamente recenti dalla "divisione" di un unico plesso scolastico a seguito di scelte compiute in accordo con l'amministrazione locale. Si tratta di una scuola dalle dimensioni relativamente contenute, annoverando tre corsi per un totale di nove classi (circa 240 alunni e 20 docenti, di cui una quindicina in ruolo).

Il *PTOF 2019/22*, che relativo all'intero Comprensivo "Stradi", è altamente leggibile e graficamente ben organizzato. Esso muove da un'analisi del territorio. In particolare, viene rilevata la presenza di «alunni con svantaggio socioculturale e dal debole background familiare» (p. 4). Accanto a ciò, alla stessa pagina si rileva come il numero medio di alunni per insegnante sia superiore al riferimento nazionale, regionale e provinciale. Non manca, ovviamente, la

presenza consistente di alunni stranieri, benché l'istituto sia perfettamente in linea con i parametri nazionali e sotto la media di quelli provinciali e regionali.

Anche in questo caso (come già in quello dell'IIS "Volta"), il PTOF si concentra principalmente sugli aspetti strutturali ed organizzativi. Apprendiamo così che la maggior parte del personale docente dell'istituto è assunto a tempo indeterminato, e molti docenti vi lavorano stabilmente (stabilità, questa, confermata dalle interviste). Non manca però l'esplicitazione della *vision* (p. 11) della scuola, da cui discende la sua *mission* educativa (ivi).

La *vision*, ovvero la rappresentazione progettuale che l'istituto ha di sé, comprende alcuni obiettivi-chiave. L'IC "Stradi" si descrive come

- una scuola inclusiva, attenta a supportare le diverse fragilità e nello stesso tempo a valorizzare le eccellenze;
- una scuola che valorizzi le differenze, favorisca l'incontro tra culture diverse e differenti realtà sociali del territorio. Una scuola che accoglie, in grado di rendere motivante e gratificante l'acquisizione del sapere, nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno;
- una scuola formativa in grado di promuovere nell'alunno [...] l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze per operare scelte consapevoli e responsabili [...];
- una scuola aperta, [...] come comunità attiva rivolta anche al territorio [...];
- una scuola per la cittadinanza attiva e democratica che valorizzi l'educazione interculturale e alla pace [...];
- una scuola [...] capace di [...] progettare il miglioramento della qualità dell'offerta formativa, nella piena valorizzazione dei contributi specifici che i diversi attori sociali interni ed esterni alla scuola sapranno offrire (p. 11).

Rileviamo, in questo documento programmatico, la menzione esplicita della dimensione comunitaria applicata alla scuola, benché tale aspetto sia esplorato essenzialmente in direzione dei rapporti tra l'istituto e il territorio/tessuto sociale circostante.

La *mission* è identificata in coerenza con la progettualità succitata, e distribuita su alcuni "assi" di intervento:

- 1) La scuola promuove l'accoglienza e l'attenzione ai bisogni di tutti e di ciascuno per promuovere il successo formativo, sostiene le diverse forme di fragilità e di svantaggio, lavora per la valorizzazione delle eccellenze anche attraverso la personalizzazione del curriculum e la proposta di segmenti didattici integrativi.
- 2) La scuola è centro di cultura permanente, che collabora con le diverse realtà [...] del territorio e che promuove [...] l'interazione con le famiglie.
- 3) La scuola promuove la logica della qualità [...] come mezzo per riflettere e approntare le azioni necessarie per lo sviluppo negli studenti di competenze e apprendimenti di qualità.
- 4) La scuola persegue [...] la piena realizzazione del curriculum d'istituto.
- 5) La scuola si propone come un laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di educazione alla cittadinanza attiva [...].
- 6) La scuola agisce per la valorizzazione della comunità professionale scolastica [...].
- 7) La scuola promuove l'innovazione tecnologica, il potenziamento degli strumenti didattici e laboratoriali [...], la formazione dei docenti e del personale per l'innovazione didattica e lo sviluppo della cultura digitale [...].

L'attenzione alla personalizzazione, declinata soprattutto nel suo nesso con la costruzione del curriculum (e dunque con apprendimenti e verifica/valutazione), è qui espressamente messa a tema. Anche gli obiettivi successivamente individuati in accordo con la legge 107/15 (art. 1, c. 7) convergono sulla definizione del curriculum e delle azioni che la scuola intende mettere in campo.

Senza forzature, ci sembra di poter evincere dal PTOF una sostanziale fiducia nella scuola, o quantomeno la consapevolezza dell'opportunità che questa costituisce per ogni ragazzo (e specialmente per chi parta da situazioni di svantaggio economico, sociale, etc.).

Questa fiducia di fondo e questo investimento sulla scuola come luogo di opportunità è elemento ricorrente nelle interviste raccolte presso il "Galilei". Abbiamo potuto intervistare dodici soggetti, poco più della metà dell'organico. Si tratta in massima parte dello "zoccolo

duro” dei docenti della scuola, raggiunti tramite la disponibilità di un’insegnante che vi svolge diversi ruoli funzione.

Dalle interviste emergono percezioni diverse circa l’ambiente di lavoro. La “comunità di pratica”, benché non teorizzata in modo esplicito dagli interpellati o nominata come tale, appare in alcune interviste come realtà effettivamente caratterizzante i rapporti tra colleghi: complice certamente il fatto che, come già rilevato, si tratta in gran parte di personale in servizio da almeno cinque anni nella stessa scuola.

Fin dal sorgere di questa scuola si aveva fortissima la percezione che era necessario un ambiente educativo, che fosse fatto dai docenti e dal personale A.T.A. , e che tutto collaborasse e convergesse in questa direzione. [...] era forte questa idea, che fosse necessario che certe regole fossero davvero presenti e rispettate e condivise. Quindi secondo me la questione educativa è abbastanza forte come nostra percezione. Oltre a un grande lavoro di collaborazione tra i docenti, della stessa area ma anche tra docenti di diverse aree disciplinari». «Un punto di forza della mia scuola è l’approccio educativo. Siamo uno zoccolo duro di docenti storici, [...] un pool di persone che sono lì da anni, si conoscono bene, sono molto rodate e condividono un modello educativo, e quindi agiscono con un senso e una coerenza comune. Questo si vede ed è un successo, perché siamo una scuola con pochissimi problemi disciplinari. [...] Gli studenti [...] ricevono un imprinting condiviso tra i vari docenti ed è lo stesso su tutte le classi, e questo porta a un successo. Altro successo è che questo zoccolo duro parla tantissimo e si confronta tantissimo e progetta tantissimo. Siamo una scuola con colleghi particolarmente illuminati, che ci credono, fanno il loro mestiere con passione pur nei problemi che tutti abbiamo. Quindi ci confrontiamo tantissimo, condividiamo tantissimo, discutiamo tantissimo e teniamo alto il livello progettuale.

Come spesso accade in ambienti improntati – di fatto o di diritto – a un certo grado di informalità, non manca chi rileva che il clima può essere in parte “guastato” da una tendenza a dare per scontato tutto ciò che “funziona”, evidenziando unicamente le pecche che via via si presentano. In linea di massima, comunque, chi ritiene di trovarsi in un ambiente “comunitario” ne riconduce la nascita a relazioni sviluppatesi a poco a poco in un lavoro assieme, a partire dalla comune preoccupazione per il bene degli alunni, che rappresentano una fascia d’età particolarmente complessa.

Sul tema della personalizzazione, le risposte tendono a convergere principalmente sul versante più “istituzionale” e burocratico del concetto, sottolineando la necessità di differenziare prove di verifica e interrogazioni a partire da un’effettiva conoscenza degli studenti. Non mancano, però, riflessioni capaci di riorientare il concetto in una direzione più globale: «Personalizzazione vera è voler bene ad ogni singolo alunno come è».

Personalizzare è non aver paura di valutare il percorso del ragazzo, di fargli un suo ritratto perché possa crescere e migliorare, senza buonismi. Forse questo è educare, ma è per forza anche personalizzare, allora. Perché educare significa aiutarti a diventare una persona, capace di assumersi le proprie responsabilità. Questo lo faccio solo se, con tutta l’umanità e la comprensione, quando è ora di correggerti lo faccio. Ti premio per il tuo impegno, non ti darò mai 4 se ti impegni e non capisci. Perché nella vita è con l’impegno che vai avanti, non con le elemosine. Se non sei disposto a muoverti un dito non posso e non voglio portarti in braccio, specialmente dove potresti imparare a camminare per conto tuo: è per il tuo bene.

Gli interpellati sono accomunati, nelle loro rappresentazioni, da un certo livello di riflessione metodologica. Ciascuno di loro, a vario titolo, afferma di faticare a identificare un metodo, se con il concetto deve intendersi una “strategia standard” portata avanti regolarmente di anno in anno. Tuttavia, dimostrano di aver costruito nel tempo una metodologia articolata, che contempla l’utilizzo di diverse strategie, l’organizzazione abbastanza puntuale di tempi e pause nella lezione. Ancora una volta il criterio di riferimento rimane la tensione educativa nei confronti di ciascun ragazzo.

Devi guardare chi hai di fronte, dipende molto da che classe è, da che punto di partenza ha, a volte hai classi molto ben predisposte, a volte sono più passive. Bisogna essere molto elastici, è molto difficile usare sempre lo stesso metodo e lo stesso lavoro. Io cambio sempre qualcosa. Si fa molta fatica, ci vorrebbe tanto tempo, spesso

capita che tu abbia in mente cosa fare e poi tu debba fare i conti con l'imprevisto legato al fatto che hai davanti loro, hai davanti delle persone, ed è a loro che ti rivolgi, per loro che sei lì». Questa preoccupazione educativa talvolta traspare anche nell'ammissione che «volente o nolente, a volte ti trovi costretta a improvvisarti psicologa. Non perché giochiamo a fare i guru, intendiamoci, ma perché quando sei di fronte a loro può saltar fuori di tutto. Tu pensavi di entrare a fare la tua bella lezione, e poi trovi una studentessa in lacrime perché è successo qualcosa con l'amica, o col morosino, o magari a casa. Non puoi far finta di niente... non saresti nemmeno credibile, e non saresti un adulto. Quindi ci provi. Ma sai perfettamente che sei sostanzialmente inadeguato, o almeno io mi sento spesso così.

Un'ultima notazione circa la scuola "Galilei" di Maranello riguarda l'ottimo rapporto col territorio: un rapporto cercato e stimolato, nella convinzione dichiarata che il territorio ospitante la scuola costituisca un interlocutore ineliminabile dell'attività didattico-educativa che si svolge dentro la scuola. Ciò ha consentito di attivare negli anni numerosi progetti dentro l'istituto. Il più significativo, sul quale la scuola investe energie e competenze (come anticipato nel PTOF), è il comparto informatico-digitale, che ha conosciuto una decisiva implementazione negli ultimi anni.

I docenti intervistati hanno sempre mostrato estrema disponibilità a lasciarsi intervistare. I feedback che ci hanno restituito lasciano supporre che abbiano percepito come valorizzante, rispetto al loro operato, la richiesta di partecipare a una ricerca universitaria. Del resto, le modalità auto selettive con cui li abbiamo raggiunti lasciavano supporre il desiderio di mettersi in gioco e di raccontarsi.

Scuola secondaria di primo grado "Galileo Galilei"/I.C. "Galilei", Reggio Emilia

La scuola secondaria di primo grado "Galileo Galilei" appartiene all'omonimo istituto comprensivo. Essa si distribuisce su due sedi, entrambe collocate in zone particolarmente "complesse": la sede centrale si trova in via Cassala a Reggio Emilia, accanto all'area delle ex Officine Reggiane (meglio conosciuta semplicemente come "Le Reggiane", assurda anche agli onori delle cronache nazionali per episodi di particolare degrado). Si tratta di un quartiere caratterizzato da un'incidenza altissima di fenomeni migratori, a composizione multireligiosa e multietnica, con arrivi e partenze di interi nuclei familiari o di minori anche in corso di anno. Nei racconti dei docenti interpellati, non è infrequente che da un giorno all'altro arrivi in classe uno studente che non conosce nemmeno una parola di italiano. Analogamente, accade che qualche ragazzo abbandoni improvvisamente. Ciò ingenera una certa complessità anche rispetto alla possibilità di contattare le famiglie e di collaborare con esse. Questa fragilità del tessuto sociale si riverbera inevitabilmente sulla vita di scuola. «La mia scuola ha tante fragilità perché è in un quartiere fragile. Fragilità umane oltre che economiche. Le famiglie sono famiglie con delle ferite, e di conseguenza abbiamo ragazzi con delle ferite. Anche con qualche difficoltà di contenimento disciplinare, come si può intuire». La delicatezza della situazione è stata amplificata dalla pandemia e dai conseguenti lockdown: nell'esperienza di questi docenti ci sono ragazzi irraggiungibili perché privi di connessione o di devices adeguati; o ragazzi "invisibili", perché impossibilitati o vergognosi di mostrare il proprio volto e, con esso, la propria casa (che può consistere anche in una sola stanza, nella quale più persone e diversi momenti e situazioni della vita familiare si trovano "pigati" insieme).

La sede distaccata si trova invece a Massenzatico, frazione del comune di Reggio Emilia. Questo paese è caratterizzato dalla presenza di una nutrita comunità di etnia sinti, raggruppata in diversi campi, i cui ragazzi sono stati indirizzati dall'amministrazione comunale nell'unica sede di Massenzatico anziché essere distribuiti su diverse sedi. Si tratta, come evidenziato dai docenti che lavorano in questa sede distaccata, di ragazzini i cui genitori sono totalmente assenti, e che faticano ad adattarsi a un sistema di regole. Molti di loro fanno esperienze molto forti in tempi precoci. Tra loro ci sono spesso legami di parentela, per cui «sono tutti più o meno cugini: e questo crea problema, perché essendo tutti insieme creano gruppi a parte, si autoisolano. Sono 3, 4, anche più per ogni classe: se iniziano a creare un gruppo che vive per

conto proprio, questo incide sulla vita delle classi e della scuola in generale. Purtroppo, con il lockdown e il covid li abbiamo persi ancora di più, abbiamo avuto grosse fatiche. L'altro dramma è che nessuno di loro si iscrive alle superiori. Arrivano alla terza media con molta fatica, ma sanno già che il loro destino è segnato, e te lo dicono anche, e il loro destino non è quello di proseguire con gli studi. Questo li demotiva molto».

Nel suo complesso, la secondaria "Galilei" conta circa 40 docenti e 360 studenti).

Il *PTOF 2019/22* dell'intero Comprensivo presenta la composizione dell'utenza della scuola e la sua collocazione territoriale, sottolineando come proprio in virtù di tale realtà la scuola faccia dell'inclusione una priorità (p. 5).

Coerenti, a tal proposito, gli obiettivi formativi individuati: valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche; potenziamento delle competenze di tipo artistico-espressivo (si pensi all'atelier realizzato presso la sede reggiana della scuola media); potenziamento delle metodologie laboratoriali; prevenzione della dispersione scolastica e dei fenomeni di bullismo, potenziamento della inclusione e di percorsi personalizzati; alfabetizzazione in italiano L2 per gli alunni non italofoni (p. 17). La coerenza rispetto ai bisogni e alle carenze evidenziati in precedenza è evidente.

Nella "Galilei" l'azione di ricerca si è concretizzata nella somministrazione di diciassette interviste semi strutturate ad altrettanti docenti, in servizio su entrambe le sedi (Reggio Emilia e Massenzatico). Essi sono stati raggiunti grazie alla mediazione di una loro collega, responsabile del plesso di Massenzatico, in servizio da parecchi anni presso ambo le sedi dell'istituto. Gli intervistati hanno manifestato grande disponibilità.

Nelle loro parole sono emerse alcune delle categorie chiave della ricerca. Tutte le interviste, all'unanimità, lasciano intravedere un clima di profonda collaborazione tra colleghi, resa necessaria dalle circostanze.

La nostra scuola è difficile, ma è anche stimolante. Mi spiego: o facciamo squadra, o non ci saltiamo fuori. Quindi questa difficoltà, in questo senso, rappresenta anche il nostro punto di forza. In alcuni colleghi che sono lì da tempo io riconosco degli amici, con cui negli anni ho condiviso cose importanti, delicate, che vanno anche al di là dell'esperienza classica della scuola. [...] I problemi ci sono e noi li affrontiamo, non ce li nascondiamo... non ci sono tappeti abbastanza grandi da nascondere tutte le debolezze che ci sono nella nostra scuola, ma li affrontiamo e li affrontiamo insieme, e diamo loro un nome. La cosa che apprezzo di più nella nostra scuola e che mi sta lasciando di più è la grande umanità e accoglienza dei miei colleghi, i ragazzi se ne accorgono.

In questa lunga verbalizzazione è significativo l'utilizzo dell'aggettivo *nostra* in riferimento alla scuola: quasi questa docente non possa fare a meno, quando si pensa in azione nel suo ambiente di lavoro, di concepirsi come parte di un gruppo, che è condizione di possibilità del suo essere insegnante. Tutte le verbalizzazioni si muovono in questa prospettiva. Ne riportiamo un'altra, particolarmente esemplificativa.

Si resta in questa scuola, nonostante tutti i problemi, per collaborazione, per la capacità di aiutarsi e intendersi tra colleghi, che è straordinaria. Il problema di molti insegnanti è che hanno ancora necessità di dimostrare qualcosa, hanno ancora il complesso di primo della classe. I prof sono secchioni che hanno voluto restare nella scuola, forse. In questa scuola ciò non accade. Il lavoro che fai tu è a disposizione di tutti, la comunicazione è costante, ci si aiuta e si collabora anche al di fuori e ben oltre i nostri doveri, e nonostante abbiamo cambiato spesso dirigenza e reggenza in questi ultimi anni, questo imprinting rimane, dura.

Evidentemente, la comunità di cui queste insegnanti parlano non è semplicemente un "fare di necessità virtù". Certamente c'è in gioco un motivo di opportunità – l'esigenza di collaborare in un ambiente estremamente complesso e sfidante -, ma accanto a questo c'è un'impronta, un "ideale educativo implicito" capace di accogliere i nuovi arrivati e di integrarli (come riferito da docenti arrivati da due o tre anni), che si esprime in una modalità co-

munitaria di lavoro e di “colleganza”. Di nuovo, come già rilevato altrove, possiamo notare che questo assetto comunitario trae la sua forza dalla (e contemporaneamente diventa punto di forza in ordine alla) preoccupazione educativa nei confronti dei ragazzi. «Qui si includono i nuovi colleghi proprio come si cerca di includere i ragazzi». «Ai ragazzi qui vogliamo bene, pur con tutte le fatiche noi a loro vogliamo bene. Per loro la scuola, e quindi noi professori, i nostri bidelli, le nostre persone, sono forse l’unica occasione... sì, l’unica occasione di riscatto».

Non stupisce, pertanto, che il tema della personalizzazione parta dal tema della valutazione degli apprendimenti, ma spesso sia oggetto di “affondi” pedagogici e antropologici.

Ti dico cosa è per me la personalizzazione. Ero in gita con una classe a Mantova, ci siamo trovati con altre scolaresche. Una ragazzina di una mia classe è stata infastidita da uno di un’altra scolaresca, che fondamentalemente aveva allungato le mani. Lei allora ha cercato la docente di quel ragazzino e le ha segnalato la cosa. Quella docente le ha detto: “Complimenti, hai fatto un atto maturo: anziché mettergli le mani addosso a tua volta sei venuta da chi ha la responsabilità su di lui”. La mia alunna le ha risposto: “Nella mia scuola mi hanno insegnato che le cose si affrontano, e mi hanno insegnato come si affrontano”. Questo episodio c’entra con la personalizzazione, perché quella mia alunna ha capito che quel che veniva detto in classe, dai professori etc. era per lei, per la sua crescita, per il suo bene, e ne ha fatto tesoro.

Nella logica di una personalizzazione come attenzione alla persona del ragazzo nella sua globalità si spiegano attività come la proposta di valutare come tema una poesia/canzone (che chi scrive ha potuto leggere, e di cui ha apprezzato la profondità) scritta da un ragazzino particolarmente problematico, che solitamente lasciava in bianco il foglio canonico del compito in classe; o, ancora, la scelta di proporre, in un lavoro di concerto tra docente IRC e docente di alternativa, un lavoro sugli *haiku* con il corredo di rappresentazioni pittoriche, per aiutare i ragazzi a lavorare su alcuni grandi temi (libertà, verità...) trattati nel corso dell’anno, per consentire a questi ragazzi di esprimere se stessi, per fornire loro l’occasione di lasciarsi conoscere.

A tutto ciò si collega una declinazione dell’inclusione che appare davvero intrecciata alla “carne” della quotidianità.

Anche per necessità, ma noi abbiamo una grande attenzione verso le persone. Due anni fa è arrivato un ragazzino pluribocciato, che aveva grosse difficoltà ad entrare a scuola e soprattutto a stare in mezzo a un gruppo classe. Ci siamo inventati una modalità. Lui veniva a scuola e andava in una stanzetta libera, con un genitore o un nonno o la sua psicologa, dopo che avevamo predisposto un’autorizzazione apposita. Ogni docente nella sua ora buca andava a trovarlo, se lui aveva piacere, e a lasciargli del materiale per lavorare. Qualcuno, anzi molti si fermavano a fare lezione con lui, per lui. Verso la fine dell’anno scolastico siamo riusciti a portargli piccolissimi gruppetti di compagni di classe, magari per fare lezione insieme. Per me personalizzare è questo, e quindi includere è questo: ascolto delle situazioni e messa in campo di tutte le risorse possibili e immaginabili, con creatività... e anche con generosità. I miei colleghi hanno lavorato gratis et amore Dei, perché non c’erano soldi per fare questo. L’opera che è stata prestata è stata gratuita, questo ragazzo è arrivato all’esame, è uscito con 8 e ha ringraziato.

Benché nel PTOF sia presente più che altro *in nuce*, nelle rappresentazioni e nelle verbalizzazioni dei docenti interpellati emerge un modello antropologico e pedagogico condiviso: la persona dell’alunno come “degn” di ricevere insegnamento ed educazione, e contemporaneamente come soggetto che ha bisogno di significato, di riconoscimento, di uno sguardo anticipatorio positivo su sé – specialmente a fronte di una bassa autostima e della percezione di un “destino segnato”; il patrimonio culturale mediato dalle discipline come potente nucleo umanizzante; l’importanza di una relazione personale e significativa tra ogni adulto educatore ed ogni educando; una coerenza di proposta che il più giovane possa riconoscere nei diversi adulti significativi con cui si trova ad interagire.

Conclusione provvisoria

Per poter educare è necessario muovere sempre da una “visione del mondo”. Non si educa in modo “neutro” o “in astratto”, ma sempre a partire da un’idea di uomo, di cultura, di scuola, di educazione che ci guida, almeno implicitamente. I docenti incontrati mostrano di essere mossi da una tale visione, che nelle paritarie si presenta maggiormente condivisa dall’intero gruppo, mentre nelle statali acquisisce sfumature molto più personali e individuali. Talvolta resta implicita e occorre lasciarli parlare a lungo perché emerga, ma è rintracciabile in ciascuna delle persone incontrate.

In tutti questi casi, comunque, la visione del mondo diventa motivazione intrinseca, che dà forza per educare.

La dimensione comunitaria non manca. Mentre è ricercata e promossa nelle tre scuole paritarie, anche se nell’accezione (più ampia che la comunità di pratica) di una “comunità educante”, non possiamo presupporla come sistemica nelle esperienze dei docenti della statale. In realtà, un buon docente tende a suscitare relazioni, a cercare alleanze e condivisioni per il bene dei suoi alunni, e dunque a “creare comunità” là dove si trova. Le interviste agli insegnanti del “Volta” e delle secondarie di primo grado di Modena e Reggio ce lo confermano. Non è certo indifferente il fatto di trovarsi a lavorare in un contesto che lavora espressamente sulle relazioni tra colleghi come oggetto di una necessaria formazione (come accade nel caso delle scuole paritarie).

In modo esplicito negli insegnanti della paritaria, e tendenzialmente implicito in quelli della statale, il tema della *personalizzazione* è presente. I docenti statali usano il termine in senso burocratico, ma possiedono il concetto più ampio e, nei fatti, lo vivono e lo applicano. Tutti, cioè, attribuiscono la centralità alla persona dell’allievo. Di qui il tentativo di far ottenere a ciascuno il proprio successo formativo.

La tensione a rispondere agli effettivi bisogni degli allievi è, infine, la base di una certa creatività professionale, che abbiamo riscontrato in tutti i docenti. In realtà, spesso è questa creatività protesa verso il bene dei discenti a sostenere anche le esperienze di vera comunità e di vera condivisione, al di là delle denominazioni. Il mero adeguamento alle richieste burocratiche, ovviamente, non produce alcun tipo di azione creativa: la creatività scaturisce dalla struttura stessa dell’azione didattica, almeno quando il docente la svolge da protagonista. È quello che abbiamo riscontrato in tutti i docenti intervistati.

Un inciso rispetto alle scuole paritarie (e non solo ai loro docenti). La terza fase della ricerca ci ha fatto prendere coscienza dell’esistenza di due modelli: uno di creatività e novità totale, fondato sul carisma di un fondatore laico o cattolico e strettamente connesso a una sua presenza tuttora operante dentro la scuola (IEXS); l’altro modello, di paritaria cattolica (Spallanzani, Farlottine, Carovana), che in questi istituti appare però originalmente distinto dentro lo stesso orizzonte cattolico, e del quale possiamo individuare alcune caratteristiche. Queste scuole, in altri termini, sono accomunate non solo e non tanto dall’essere paritarie o cattoliche, ma da alcuni tratti precipui¹⁸. Tra questi possiamo annoverare un’estensione della dimen-

¹⁸ In realtà esse presentano anche, nei rispettivi PTOF, le tracce di una filosofia dell’educazione in cui l’educazione è definita come “accompagnamento a verificare un’esperienza”, e anche da una dimensione “rischiosa”, e infine da una sottolineatura dello “stupore” e della “bellezza” nel processo di conferimento di senso alla realtà. Si tratta di una filosofia dell’educazione che impedisce di fatto qualsiasi determinismo didattico, qualsiasi irrigidimento meccanico- burocratico, e rende necessaria la personalizzazione. Questa filosofia è identificabi-

sione comunitaria alle famiglie, chiamate in diversa misura a “entrare” nella scuola e a condiderne la vita. Ci sembra di riconoscere anche stili relazionali affini nelle Dirigenze, che valorizzano il singolo e contemporaneamente lo incoraggiano a forme di integrazione con i propri colleghi. Accanto a questo, una forte idealità di origine religiosa, nata da carismi che portano nel proprio DNA una particolare attenzione alla dimensione educativa. Questa idealità implica una cultura e una visione del mondo, e nel tempo si è concretizzata in un’identità precisa: identità ideale (e forse vocazionale), nella quale ci si sente accolti e compresi e che fa da cornice alla collaborazione di figure docenti preparate e reciprocamente differenti; e identità pedagogica, che si condensa su alcuni principi di fondo e su scelte metodologiche conseguenti.

Entrambi i modelli, poi, hanno alcuni punti in comune: una possibilità di innovare e sperimentare a fronte di un carico burocratico molto più leggero. Ancora, la sensazione di “incidere” e di fare la differenza, fattore motivazionale potentissimo. Di qui la bassissima incidenza di processi di *turnover* dei docenti nel corso degli anni.

le, ma sembrerebbe mediata fino ai docenti in termini impliciti. Dato che il problema è interessante in prospettiva pedagogica, ci riserviamo un breve studio ulteriore su questo aspetto.