

Genesi di comunità educative fra creatività e orizzonti di senso

Una ricerca con le scuole in Emilia-Romagna

Giorgia Pinelli (a cura di)



SPES

Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

SPES

Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri

La Collana *Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri*, in acronimo SPES, intende costituire uno spazio aperto di condivisione e di espansione della ricerca scientifica, nell'area delle scienze pedagogiche nelle loro diverse articolazioni e in rapporto alle diverse tradizioni epistemologiche tradizionalmente indicate come "scuole accademiche". L'obiettivo è di rendere facilmente reperibili e disponibili, a livello nazionale e internazionale, per mezzo della pubblicazione in *open access*, dati di ricerche sul campo, prime analisi di studi empirici, esperienze di R-A, sperimentazioni educative e didattiche, nonché gli esiti non definitivi di studi esplorativi di attuale interesse pedagogico. Pubblicheremo del pari materiali documentari, studi storici e storico-teoretici, monografie e/o antologie, che siano rappresentativi di linee consolidate di studio e ricerca, oppure proposte di nuove esplorazioni. La Collana intende, in sintesi, collocarsi nella direzione dell'*open science*, rendendo disponibili alla discussione materiali originali, offerti ad ulteriori sviluppi di ricerca anche da parte di altri studiosi: mettere in comune la ricerca perché la ricerca diventi comune.

Collana diretta da:

Michele Caputo (Università di Bologna).

Condirettori:

Lucia Balduzzi (Università di Bologna).

Tiziana Pironi (Università di Bologna).

Ira Vannini (Università di Bologna).

SPES - Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri

Comitato scientifico:

Francesca Borruso (Università di Roma Tre), Roberta Caldin (Università di Bologna), Letizia Caronia (Università di Bologna), Andrea Ciani (Università di Bologna), Mirella D'Ascenzo (Università di Bologna), Piergiuseppe Ellerani (Università di Bologna), Maurizio Fabbri (Università di Bologna), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma Tre), Line T. Hilt (Università di Bergen), Arianna Lazzari (Università di Bologna), Lorena Milani (Università di Torino), Maria Teresa Moscato (Università di Bologna), Giorgia Pinelli (Università di Bologna), Simonetta Polenghi (Università Cattolica di Milano), Maria Grazia Riva (Università di Milano).

Politiche editoriali:

Referaggio double blind

© 2024 The Author(s)

Quest'opera è soggetta alla licenza [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 International \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

This work is licensed under [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 International \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Progetto grafico copertine e template (a titolo gratuito):

Grafica Monti

Via Pietro Spino, 57,
24126 Bergamo BG

www.graficamonti.it

Genesi di comunità educative fra creatività e orizzonti di senso

Una ricerca con le scuole in Emilia-Romagna

Giorgia Pinelli (a cura di)

§

ε

§

§

ε

SPES

Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri

ε



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Edito da:
Dipartimento delle Arti
Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

SPES - Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri
Volume n. 1
Pinelli Giorgia (a cura di)
Genesi di comunità educative fra creatività e orizzonti di senso
Una ricerca con le scuole in Emilia-Romagna

Foto in copertina:
Archivio materiali audio-visivi ricerca "Istituto Vladimiro Spallanzani",
2019

ISBN (online): 9788854971455

DOI: <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/7669>

Indice

- La ricerca pedagogica “con le scuole”: il “progetto Spallanzani” come caso unico,**
di *Michele Caputo* p. 7
- Scuole che educano. Ipotesi di lavoro per la formazione docente,** di *Giorgia Pinelli* p. 16
- L’educazione affettiva nelle scuole paritarie. Esperienze compiute e ipotesi di lavoro,** di *Giorgia Pinelli* p. 47
- “Il nostro metodo è l’amicizia”. Tra professione docente e orizzonte di senso,** di *Giorgia Pinelli* p. 74
- Scuole e “visione del mondo”,** di *Sergio Cicutelli* p. 87
- Apprendimento esperienziale. Le metodologie induttivo-attive come proposta pedagogico-didattica,**
di *Giovanni Davoli* p. 101

Insegnanti al lavoro: le comunità di pratica nella scuola, di <i>Marco Turrini</i>	p. 118
L'insegnamento come azione creativa, di <i>Maria Teresa Moscato</i>	p. 137
Appendice 1. Le scuole coinvolte nella ricerca, a cura di <i>Giorgia Pinelli</i>	p. 150
Appendice 2. Le pubblicazioni riferibili alla ricerca "Istituto Vladimiro Spallanzani" (triennio 2018-2021),	p. 157
La curatrice	p. 159

La ricerca pedagogica “con le scuole”: il “progetto Spallanzani” come caso unico

di Michele Caputo

1. Storia di un progetto di ricerca

Nel presentare questo volume, che apre non casualmente una collana editoriale di Scienze pedagogiche dell’Università di Bologna, devo assumermi – e lo faccio volentieri – la responsabilità di una introduzione che consenta a chi legge di collocarsi nel contesto di questa ricerca sul campo, che presenta caratteristiche per molti versi “uniche”. Strutturando il volume, con propri e altrui contributi che fanno tutti riferimento al progetto “Istituto Vladimiro Spallanzani”, Giorgia Pinelli ha “tirato le somme” di una esperienza di ricerca triennale che abbiamo condiviso, e che giudichiamo per molti versi “importante”, in particolare perché ci ha spinti a formulare domande in numero maggiore rispetto alle risposte che ritenevamo di avere ottenute. Ma questa, ritengo, è probabilmente la caratteristica distintiva di ogni ricerca significativa.

Devo quindi in primo luogo ripercorrere, a grandi linee, le fasi di progettazione e di sviluppo di questo itinerario di lavoro sul campo. Nella primavera del 2018 fui contattato dal prof. Giuliano Romoli, allora Dirigente dell’istituto “Spallanzani”¹, per un colloquio

¹ Le scuole in questione, gestite dalla *Cooperativa sociale don Gianfranco Magnani* di Casalgrande in provincia di Reggio Emilia, comprendono due scuole secondarie di primo grado, con sedi a Sassuolo (MO) e Casalgrande (RE), ed una scuola primaria presente a Casalgrande (RE). Le scuole in questione, tutte intitolate a Vladimiro Spallanzani, iniziatore dell’esperienza cooperativa, erano gestite sul

informale sul tema delle specificità educative e didattiche delle scuole afferenti all'istituto e sulla valorizzazione pedagogica del loro "metodo" implicito. L'ipotesi iniziale propositami in quel primo colloquio risultava influenzata da una sorta di bisogno di "certificare la qualità" dell'azione delle scuole Spallanzani, o anche di "certificare un metodo" (in ottica "proprietary", quasi si trattasse di un metodo da brevettare). Questa prospettiva suscitò inizialmente in me alcune forti resistenze e obiezioni all'idea stessa di un "metodo" di insegnamento come "sistema", codificato nei termini di protocolli verificabili e ipoteticamente certificato nella logica di un sistema di qualità (certificazioni ISO). Non riesco a condividere che una scuola paritaria si muovesse dentro una logica aziendalistica (più diffusa tra le aziende di formazione professionale), per altro competitiva con le altre scuole. Riconosco che una simile logica si è affermata, nell'ultimo decennio, in particolare fra alcune scuole paritarie (non certamente fra tutte le paritarie superstiti²) e segnatamente fra quelle in espansione. La mia resistenza scaturiva in primo luogo da una sorta di incompatibilità fra questa tendenza "aziendalistica" e la mia visione "universalistica" dell'idea stessa di scuola, per cui le scuole libere, soprattutto se di matrice religiosa, e non soltanto le scuole statali, dovrebbero cooperare fra loro piuttosto che competere.

Costituiva un *unicum* sia il fatto che la scuola intendesse investire in una ricerca pedagogica le proprie risorse economiche, sia che,

piano educativo e didattico dal prof. Romoli in termini che allora, nell'immediato, mi parvero decisamente carismatici, senza che ciò escludesse tuttavia l'esistenza di un metodo originario, attribuibile alla scuola. Ad "accreditarmi" come interlocutore pedagogico sembra abbia contribuito in particolare la lettura di un mio saggio dedicato alla pedagogia della scuola (Caputo, 2016)

²Questo momento storico vede una crisi generalizzata, con poche eccezioni, delle scuole paritarie di matrice religiosa in Italia, crisi resa evidente dalla riduzione dei loro numeri. Il fenomeno è certamente in rapporto alla crisi delle vocazioni nelle congregazioni religiose, ma anche all'evoluzione e alla diffusione articolata del sistema scolastico statale, rispetto al quale le scuole paritarie non hanno più ragione di svolgere alcuna supplenza. Per i dati, quantitative e qualitativi, relativi alle scuole cattoliche in Italia, cfr. i *Rapporti* annuali del CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), pubblicati fino al 2017 dall'editrice La Scuola di Brescia. Attingo questi dati, relativi all'a.s. 2014/15 da AA.VV. *Una scuola per la famiglia*, XVII Rapporto, 2015, Appendice, Brescia, La Scuola.

contemporaneamente, essa si aprisse ad una verifica esterna in termini virtualmente trasparenti. La disponibilità di una scuola a trasformarsi concretamente in uno spazio di ricerca pedagogica non è affatto scontata, perlomeno in Italia³.

Per un altro verso, la stessa dirigenza delle scuole, con cui avevo avviato il dialogo, non era totalmente certa di avere un metodo specifico di insegnamento da definire in senso stretto. Nell'incontro fra una "incertezza" (del dirigente) e una "resistenza" (la mia) è nato di fatto un dialogo costruttivo, che ha poi coinvolto docenti della scuola e componenti del mio Dipartimento universitario, facendo alla fine prevalere un diverso e più complesso approccio alla questione della qualità dell'insegnamento anche in termini di metodi specifici. Si strutturò così una *partnership* fra di noi, poi materializzata anche in una condivisione finanziaria delle spese da sostenere, fra le scuole e il mio Dipartimento universitario di afferenza, nella forma dell'assegno di ricerca⁴.

³ Piuttosto le scuole sono spesso costrette a difendersi da una pleora di richieste di somministrazione di materiali di ricerca da parte di soggetti accademici. Esse restano luoghi privilegiati di ricerca, ma la ricerca *nelle* scuole difficilmente si trasforma in ricerca *con* le scuole. L'unica stagione, negli anni Ottanta, in cui si tentò un raccordo istituzionale con finalità di ricerca e innovazione, fra la scuola e l'Università, fu la stagione (definitivamente tramontata) degli IRRSAE regionali, spesso presieduti da pedagogisti accademici. Fu il periodo dell'istituzione degli organi collegiali, dei distretti scolastici, oltre che degli IRRSAE regionali. Una stagione in cui la normativa politica sembrava materializzare un progetto pedagogico innovativo, mentre le associazioni professionali degli insegnanti, nei loro diversi orientamenti, presentavano una spinta propulsiva anche nei confronti della pedagogia accademica. Ma anche in quel momento iniziale di grande entusiasmo, che segnò la mia giovanile formazione pedagogica, le difficoltà concrete non mancarono (cfr. IRRSAE Sicilia, *RAFIS. Ricerca Animatori Formazione in servizio. Storia di un progetto dell'IRRSAE Sicilia*, a cura di M. T. Moscato, con un'appendice di F. Capodanno, Palermo, 1990. Le risposte fornite dai partecipanti a quel progetto, allora tutti in servizio, documentano bene il clima culturale e pedagogico di quella stagione).

⁴ Debbo in questa sede riconoscere alla *Cooperativa sociale don Gianfranco Magnani* di aver compiuto un notevole sforzo economico-finanziario, ben superiore ai 12.000 euro previsti nel piano iniziale, avendo sostenuto quasi interamente il secondo anno di assegno di ricerca, e cofinanziando un terzo anno in cui la ricerca si è estesa ad altre scuole (paritarie e statali) dell'Emilia-Romagna. Di fatto l'impegno sostenuto rappresenta una conferma concreta dell'adesione allo

Progettammo quindi insieme alla dirigenza una ricerca sul metodo di insegnamento e in generale sul funzionamento didattico complessivo delle scuole Spallanzani, purché si trattasse delle metodologie agite, piuttosto che teorizzate. Il primo progetto (biennale) prevedeva l'approccio etno-metodologico⁵ dell'osservazione partecipante, vale a dire con un ricercatore/osservatore presente nella vita quotidiana della scuola per un periodo sufficiente (un anno almeno di pura osservazione e un secondo anno di verifica delle osservazioni condotte). La domanda di fondo era relativa all'oggetto che ci trovavamo di fronte: una buona scuola certamente, ma la buona qualità e la sua efficacia erano legate ad un carisma? C'era un metodo? E cosa lo rendeva proprio di quella scuola? In questo contesto, una volta avviato il progetto, le scuole Spallanzani avevano chiesto e ottenuto fondi dalla Fondazione Pietro Manodori di Reggio Emilia proprio in ordine alla valutazione/certificazione di qualità del proprio percorso.

Il passaggio successivo fu l'individuazione dell'assegnista/ricercatore che avrebbe dovuto materialmente inserirsi e anche in qualche misura interfacciarsi fra me e la realtà scolastica. Giorgia Pinelli, con cui avevo già collaborato in precedenza all'Università di Bologna, da anni docente di ruolo nella scuola, ha colto lo spirito del progetto e lo ha ben interpretato (cosa non scontata). Ritengo anzi che la scelta della sua persona, e la sua capacità di inserirsi nella vita delle scuole Spallanzani con intelligenza e sensibilità, costituisca una delle ragioni dello svolgimento positivo della ricerca, perché ella è riuscita a creare un clima relazionale sereno già nelle aspettative iniziali dei docenti e poi negli incontri con loro. Questo è un elemento fondamentale quando si utilizza l'osservazione partecipante nelle ricerche sul campo (e non solo in area pedagogica). Il clima

spirito del progetto di ricerca e della disponibilità delle scuole Spallanzani a rendersi oggetto di studio (e di confronto comparativo, al terzo anno).

⁵ La ricerca *nelle* scuole nella prospettiva del loro coinvolgimento in termini di partenariato attivo era stato uno dei quadri di riferimento della mia formazione pedagogica giovanile da neo laureato, a Catania, ma avevo anche fortemente presenti alcune esperienze della scuola francese, studiate negli anni del dottorato di ricerca in Cattolica, sotto la direzione di Elio Damiano, per esempio le sperimentazioni sull'integrazione scolastica dei figli di migranti e la loro descrizione analitica da parte di H. Lorcerie (cfr. Caputo, 1998).

relazionale instaurato è stato essenziale, quando, nell'anno scolastico 2019/20, il nostro progetto è stato di fatto “sconvolto”, e parzialmente modificato, per l'esplosione della pandemia Covid 19.

Dal mio punto di vista le scuole Spallanzani hanno evidenziato, in quella fase difficile e piena di criticità, una ammirevole capacità di resilienza, rivelando l'effettiva presenza di una struttura di tipo comunitario dentro le loro dimensioni istituzionali: hanno mostrato solidarietà identitaria, e notevole flessibilità adattiva. Questa affermazione è suffragata da osservazioni complementari a quelle condotte direttamente da Giorgia Pinelli, perché in quello stesso periodo abbiamo avviato alcune esperienze di tirocinio in queste scuole, inserendovi alcuni studenti dell'Università di Bologna, che frequentavano un mio corso di formazione preprofessionale (*Teoria e pratica della formazione*), che prevedeva già simulazioni ed esercitazioni in aula. Gli studenti tirocinanti, al di là delle mie intenzioni, si sono trasformati di fatto in un “osservatore partecipante” aggiuntivo, esprimendo spesso entusiasmo nei confronti della loro esperienza⁶.

Nel terzo anno (a. s. 2020/21) abbiamo rilanciato (nonostante la pandemia) il progetto: per un verso abbiamo esteso l'oggetto della nostra ricerca inserendo altre sei scuole dello stesso territorio (tre paritarie e tre statali); per un altro verso abbiamo avviato al lavoro di ricerca pedagogica un gruppo di miei ex-studenti neolaureati⁷, costituendo di fatto un ulteriore gruppo di “osservatori complementari” al fianco di Giorgia Pinelli. La ricerca, per quanto ostacolata dal perdurare della pandemia e dalle connesse limitazioni alla frequenza scolastica, ha comunque mantenuto la sua matrice etno-metodologica ed ha conseguito l'obiettivo di un confronto tra le scuole partecipanti, condotto non solo sul piano osservativo ma nel concreto dell'azione didattica. Difatti nel convegno conclusivo del

⁶ Cfr. in proposito il saggio di Pinelli e Caputo (2022).

⁷ Si tratta di Giovanni Davoli, Ilaria Olivari, Tommaso Rompianesi e Marco Turrini, nucleo originario di quello che poi, nel 2021, ha preso il nome di gruppo RES. Anche in questo caso c'è da riconoscere la maturità professionale di Giorgia Pinelli che ha favorito e accompagnato il costituirsi di un vero e proprio gruppo di ricerca dentro un progetto di cui era assegnista, condividendo con me obiettivi e metodi del lavoro di formazione alla ricerca intrapreso nei confronti di giovani neolaureati. Cfr. <https://site.unibo.it/res/it>

progetto, svoltosi nel settembre del 2021⁸, si è dato ampio spazio alle esperienze didattiche dei docenti delle scuole suddette, favorendo la comunicazione in prima persona di progetti realizzati singolarmente o condivisi da gruppi di lavoro all'interno di quattro sessioni parallele⁹.

Questa ulteriore fase di lavoro ha evidenziato la specificità positiva delle scuole Spallanzani, ma anche la vitalità di un contesto territoriale emiliano che io giudico particolarmente fecondo sul piano educativo e didattico, a partire dalla sua storia e dalla sua identità socioculturale specifica¹⁰. Appare un caso unico, nel corso del terzo anno, anche il confronto non pregiudiziale tra scuole paritarie e scuole statali. Le osservazioni condotte in particolare nel terzo anno ci hanno convinti di un'autentica prospettiva educativa presente in queste scuole, sulla base di una struttura comunitaria che in esse si rinnova dinamicamente.

2. Le domande aperte

Come ho osservato all'inizio, alla fine del progetto ci siamo ritrovati con più domande di quante risposte potevamo aver raccolto (di cui avevamo progressivamente reso conto sia nei report annuali presentati sia nelle pubblicazioni realizzate¹¹) a cominciare dalla domanda sul "metodo". Certamente le scuole paritarie, soprattutto se di ispirazione religiosa, presentano in ogni caso un progetto educativo ideale, che si collega al carisma dei loro fondatori (ma anche al "carisma" di dirigenti e coordinatori presenti). Se si osserva il funzionamento in essere (e quindi metodi e strategie praticati, piuttosto che teorizzati), si può giudicare che il costituirsi dei corpi

⁸ Cfr. <https://site.unibo.it/res/it/agenda/convegno-1>

⁹ A tale proposito rimando alla pagina web dedicata:

https://amsacta.unibo.it/view/conferences/Scuole_che_educano_insegnanti_creativi_in_Emia-Romagna=2E_Una_ricerca_sul_campo.html (Pinelli, Caputo, 2021).

¹⁰ Mi rendo conto che l'affermazione esigerebbe altre dimostrazioni e riferimenti e anche altre fonti di documentazione che qui non possiamo affrontare, ma il tema meriterebbe un'analisi mirata, che forse ci aiuterebbe a capire meglio le difficoltà del funzionamento scolastico in altri territori.

¹¹ Vedi sopra la nota 9.

docenti in comunità di fatto educative traspone/trasferisce il carisma in processo didattico ed educativo. Aver “guardato dentro” alle Spallanzani per un lungo periodo mi porta ad affermare che, anche in un comune orizzonte cattolico, i carismi e i progetti educativi ideali non sono identici e non hanno identico esito, per quanto sia difficile un’analisi adeguata. In realtà questo non dovrebbe sorprenderci, visto che le congregazioni religiose e i movimenti ecclesiali, che in tempi lontani o più vicini a noi hanno aperto scuole, si collocano sempre nello spazio/tempo storico e cercano di rispondere a bisogni sociali e personali individuati con chiavi di lettura specifiche. Le scuole paritarie cattoliche sono sicuramente comparabili fra loro, ma non è identica la dinamica educativa e l’efficacia didattica che realizzano: uno studio ulteriore e più accurato sarebbe forse necessario.

C’è però una “risposta” inattesa ad una domanda non esplicitata nel progetto ma che in quegli anni era latente nel mio lavoro di docente, travolto come ero nei miei corsi dallo “tsunami 24cfu”¹². Si tratta di una significativa intuizione relativa alla formazione in servizio degli insegnanti e allo stesso tirocinio formativo che può essere proposta a tutte le scuole (anche statali): la nostra esperienza di ricerca ci ha mostrato che il costituirsi di concrete “comunità di pratica” in comunità intenzionalmente educative è la condizione (oltre che di efficacia didattica) anche di una efficace formazione in servizio. L’esperienza professionale adulta non è formatrice di per sé: lo è piuttosto un’esperienza professionale che induce riflessività e che la induce attraverso il confronto e il dialogo con altri professionisti (e anche qualche conflitto). L’esperienza professionale forma se è condivisa. E il tirocinio professionale è efficace se il tirocinante viene inserito in una concreta comunità di pratica, dotata di una adeguata capacità di comunicazione interna. Aggiungerei che formazione in servizio e tirocinio iniziale esigono una dirigenza orientata e competente, non limitata a funzioni burocratico/amministrative ma capace di coltivare le risorse umane presenti.

¹² A partire dall’anno accademico 2017-2018 (e fino al 2022-2023) la frequenza dei miei corsi era più che raddoppiata (nel caso di *Teoria e pratica della formazione* risultò triplicata) grazie all’effetto “dopante” dalle norme concorsuali di accesso all’abilitazione all’insegnamento che richiedevano la certificazione del conseguimento di 24 cfu nell’area pedagogica, come delineato nel d.m. 616/2017.

In parallelo, non c'è dubbio che la partecipazione alla ricerca e la disponibilità a lasciarsi osservare abbia favorito nei colleghi della scuola una nuova consapevolezza del loro Sé professionale, sia in termini personali sia comunitari, dato *l'effetto specchio* determinato dalla nostra presenza e dai report progressivamente pubblicati. E lo sviluppo dell'autocoscienza professionale è certamente uno degli obiettivi della formazione in servizio di tutti gli insegnanti.

E infine credo di poter manifestare quello che a me risulta essere un punto fermo: c'è un forte bisogno di un rapporto strutturale tra la ricerca pedagogica (e la ricerca disciplinare) e il sistema scolastico. Era la strada intrapresa nei primi anni Novanta con l'istituzione delle Scuole di Specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS), che avrebbero potuto, nel tempo, garantire un luogo di raccordo funzionale, e forse perfino creativo, come stavamo in quegli anni faticosamente tentando di fare¹³. Ma alla fine ha vinto ancora, indipendentemente dalle posizioni ideologiche al governo, il partito della burocrazia amministrativa centralizzata e (forse) del disimpegno finanziario.

Questa pubblicazione, come la ricerca da cui deriva, costituisce perciò, insieme alla gran parte del nostro lavoro di pedagogisti accademici, un riprendere per l'ennesima volta il cammino, *per* le scuole e *con* le scuole.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2015), *Una scuola per la famiglia*, XVII Rapporto, Appendice, La Scuola, Brescia.
- Balduzzi L., Vannini I. (a cura di) (2008), *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine fra i docenti formati alla SSIS di Bologna*, CLUEB, Bologna.
- Caputo M. (1998), *Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità*, La Scuola, Brescia.

¹³ Chi scrive ha insegnato nella SSIS di Bologna dal 2005/06 al 2008/09, anno della chiusura, e nei TFA/PAS negli anni 2011/2014. Cfr. Moscato, Caputo, 2014; Caputo, 2022a e 2022b. Si veda anche Balduzzi, Vannini, 2008.

- Caputo M. (2016), *La "pedagogia" della scuola nella saga di Harry Potter*, in M. Stramaglia (a cura di), *Pop education. Chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato, pp. 149-167.
- Caputo M. (2022a), *Contro la de-formazione iniziale degli insegnanti: proposte pedagogiche in-attuali*, in M. Fiorucci, E. Zizioli, *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*. Sessioni parallele, Pensa Multimedia Editore, Lecce-Rovato, pp. 165-168.
- Caputo (2022b), *Insegnare ad insegnare. Ricerca pedagogica e normative ministeriali in Italia fra storia e prospettiva*, "Professionalità studi", 3/V, pp. 42-67.
- IRRSAE Sicilia, *RAFIS. Ricerca Animatori Formazione in servizio. Storia di un progetto dell'IRRSAE Sicilia*, a cura di M. T. Moscato, con un'appendice di F. Capodanno, Palermo, 1990.
- Moscato M.T., Caputo M. (2014), *Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio*, "Formazione Lavoro Persona", 12, 2014, pp. 1-13.
- Pinelli G., Caputo M. (a cura di) (2021), *Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca sul campo*. Atti del convegno, 9-10 settembre 2021, Istituto "Vladimiro Spallanzani", Sassuolo (MO), pubblicato sul repository digitale AmsActa dell'Università di Bologna, [https://amsacta.unibo.it/view/conferences/Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna=2E Una ricerca sul campo.html](https://amsacta.unibo.it/view/conferences/Scuole%20che%20educano,%20insegnanti%20creativi%20in%20Emilia-Romagna=2E%20Una%20ricerca%20sul%20campo.html)
- Pinelli G., Caputo M. (2022), *Formare docenti al tempo della DAD tra didattica, ricerca e terza missione: l'esperienza del corso di Teoria e pratica della formazione a Bologna*, in L. Perla, V. Vinci, *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*, FrancoAngeli, Milano, pp. 114-125.

Michele Caputo (1961) è professore associato di discipline pedagogiche presso l'Università di Bologna. Fra i suoi percorsi di ricerca, un approccio originale al tema della religiosità (cfr. Caputo, ed., *La religiosità come risorsa*, FrancoAngeli 2022). Formatore di docenti presso le SSIS e i TFA/PAS, ha dedicato numerosi contributi alla pedagogia della scuola, tra cui una monografia (*Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità*, La Scuola, 1998) e saggi in volume o rivista (*La "pedagogia" della scuola nella saga di Harry Potter*, 2016; *Insegnare ad insegnare. Ricerca pedagogica e normative ministeriali in Italia fra storia e prospettiva*, 2022).

Scuole che educano. Ipotesi di lavoro per la formazione docente

di Giorgia Pinelli

1. Premessa: il progetto triennale di ricerca-azione “Istituto Vladimiro Spallanzani”

Questo saggio analizza i risultati di un progetto triennale di ricerca-azione, che l'autrice ha condotto negli anni 2018-2021, in uno staff di ricerca coordinato dal prof. Michele Caputo, presso l'Università di Bologna (Dipartimento delle Arti).

Il progetto si è sviluppato, *nei primi due anni*, in sinergia tra il Dipartimento e la scuola primaria e secondaria di I grado paritaria “Vladimiro Spallanzani”, gestita dalla cooperativa “Don Magnani” e ubicata su due sedi (Sant'Antonino di Casalgrande, RE; Sassuolo, MO). Dopo questo primo biennio (1/9/2018 – 31/8/2020) la ricerca si è estesa *nel corso di un ulteriore terzo anno* (1/9/2020 – 31/8/2021) ad altre sei secondarie di primo e secondo grado, tre statali e tre paritarie, situate tra le province di Reggio Emilia, Modena e Bologna¹.

¹ Un primo *Report* dei risultati ottenuti (Pinelli, Caputo, 2021a) è stato presentato e discusso nel corso del convegno pubblico *Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca sul campo*, ospitato dalla sede sassolese delle “Spallanzani” nelle giornate del 9 e 10 settembre 2021. Rimando al *Report* ed agli *Atti* congressuali (Pinelli, Caputo, 2021b) per l'esposizione analitica del *framework* teorico e delle scelte metodologiche, nonché delle singole fasi della ricerca e di quanto emerso dettagliatamente dall'esame di ciascuna scuola coinvolta. L'*Appendice 1* in calce a questo volume offre una sintetica scheda di presentazione degli istituti partecipanti.

Le scuole “Spallanzani”, soggetto proponente e co-finanziatore della ricerca, erano interessate, dopo i primi quarant’anni della loro attività, ad ottenere una valutazione pedagogica del proprio progetto formativo e delle proprie prassi², sia attraverso l’analisi del curricolo nei suoi aspetti dichiarativi e nei suoi impliciti educativi e metodologici, sia mediante l’osservazione delle prassi didattiche concrete e delle modalità di organizzazione/gestione della scuola. Un obiettivo di secondo livello consisteva poi nell’attivazione di processi meta-riflessivi nei membri della comunità scolastica, per giungere a formalizzare dal punto di vista pedagogico l’eventuale presenza di elementi di originalità o innovazione presenti nell’ambiente studiato. Tali processi meta-riflessivi condivisi costituivano potenzialmente una vera e propria attività di formazione sul campo per tutti i docenti e i dirigenti coinvolti.

Su tali basi è stato predisposto un disegno di ricerca di natura esplorativa: in questa prima fase, totalmente curvata sulle “Spallanzani” stesse, ci siamo mossi a partire da alcuni punti di interesse che fungevano anche da ipotesi di lavoro iniziale, e che concernevano le scelte metodologiche e didattiche della scuola, i fondamenti antropologici e pedagogici su cui tali scelte poggiavano, le dinamiche di colleganza e di dirigenza/coordinamento. In altri termini, l’ipotesi di partenza non era definita in termini rigidi, in modo che dal contatto diretto con l’ambiente scolastico (e con la rete di relazioni che lo struttura a più livelli) potessero emergere eventuali elementi significativi inizialmente non previsti. Da qui l’opzione per un approccio metodologico di tipo etnografico, che ha visto il mio ingresso in qualità di ricercatrice nel gruppo/sistema oggetto di indagine, con una permanenza costante e prolungata nella vita dell’istituzione in tutti i suoi aspetti, in situazioni formali ed informali. Il mio intervento si è così qualificato nei termini di una *osservazione partecipante*, finalizzata ad un’osservazione a tutto

² Tra le sperimentazioni attuate, particolare rilievo assumeva il ruolo centrale dell’espressione artistica e l’opzione per una dimensione esperienziale e laboratoriale nelle attività di base, accanto ad un impianto didattico interdisciplinare e particolarmente attento al tema della personalizzazione.

campo dell'“ecosistema *Spallanzani*”³. A questa modalità si è accompagnata la somministrazione di interviste semi-strutturate in profondità, rivolte ad ogni membro del personale docente ed educativo (sono stati intervistati in tutto 32 soggetti). La scelta di questo strumento mirava a garantire il più possibile la libertà di espressione di ciascun soggetto e, contemporaneamente, a lasciare spazio per l'emergere dell'implicito sotteso a prassi e scelte di ogni singolo attore. Le domande (concernenti la metodologia di lavoro, i caratteri dell'ambiente-scuola e le relazioni sottese, la questione della valutazione) intendevano mettere i docenti nelle condizioni di parlare “a tutto campo” di sé, ma anche della loro scuola, e della loro professione in tutta la sua concretezza. Infine, il poter contare su una presenza “ad immersione totale” nell'ambiente indagato ha fatto sì che diverse attività (ordinarie e straordinarie), delle quali ho potuto osservare genesi, realizzazione e sviluppi conclusivi, siano divenute a tutti gli effetti dei “casi” studiabili anche singolarmente (cfr. Pinelli, 2019a; 2020).

Ovviamente, il materiale così ottenuto non è indicizzabile secondo rigorosi criteri quantitativi. Tuttavia i dati raccolti risultano reciprocamente comparabili, ed assumono particolare interesse poiché le “*Spallanzani*” costituiscono a tutti gli effetti un micro-universo di indagine.

La natura esplorativa della ricerca ha consentito di formulare altre ipotesi e di mettere a fuoco ulteriori direzioni di indagine in itinere, vagliate innanzitutto con un'osservazione di secondo livello nel secondo anno della ricerca, durante il quale sono stati anche attivati alcuni tirocini presso le “*Spallanzani*” in collaborazione con la cattedra di *Teoria e pratica della formazione* dell'Università di Bologna⁴. In generale, si è privilegiato l'approccio metodologico *bottom/up* tipico del paradigma della “ricerca con gli insegnanti” (Damiano, 2006; Tochon, 2000).

³ Cfr. Mortari (2007), con la bibliografia annessa, e Silverman ([2000] 2002). Utile anche l'approccio di Françoise Lorcerie, che si avvale dell'osservazione partecipante per indagare l'integrazione scolastica nel contesto multiculturale francese (Lorcerie, 2003).

⁴ Tali tirocini si sono svolti in modalità DAD, a causa dell'improvvisa chiusura delle scuole per l'emergenza sanitaria da Covid-19. Cfr. Pinelli & Caputo (2022).

Tale orientamento non è stato smentito nella seconda fase della ricerca, corrispondente al terzo anno. Le osservazioni raccolte nel corso del primo biennio hanno infatti consentito di ipotizzare il valore generativo del principio pedagogico della personalizzazione e di un approccio comunitario all'insegnamento, entrambi presenti come cardini della "visione del mondo" che ispira il progetto educativo delle "Spallanzani". Alla luce di ciò, sempre d'intesa con l'istituto, è stato avviato un ulteriore terzo anno di ricerca con l'estensione dell'indagine ad altre scuole secondarie sul territorio emiliano: l'IIS Statale "A. Volta" di Sassuolo (MO); la Scuola secondaria di I grado paritaria "San Giuseppe", afferente al Centro scolastico "La Carovana" di Modena; la Scuola secondaria di I grado "Galileo Galilei", facente capo all'I.C. "Carlo Stradi" di Maranello (MO); la Scuola secondaria di I grado, la "Galileo Galilei" appartenente all'I.C. omonimo, di Reggio Emilia; l'International Experiential School, scuola paritaria di Reggio Emilia che comprende al proprio interno diversi gradi scolastici; la scuola secondaria di I grado "San Tommaso", che appartiene all'Istituto "Farlottine" di Bologna.

Si è scelto di utilizzare gli strumenti di ricerca già adottati in precedenza, pur nell'ovvia consapevolezza che il mutato campo di ricerca non avrebbe consentito di replicarli in toto⁵.

Come nel caso delle "Spallanzani", il coinvolgimento degli insegnanti nelle ulteriori sei scuole è avvenuto su base volontaria. Nelle scuole paritarie la risposta docente è stata ampiamente positiva, consentendoci di incontrare la totalità o quasi del loro corpo docente (all'incirca 15-20 persone per ciascun istituto). In questi casi, peraltro, il prof. Caputo ed io abbiamo avuto la possibilità di incontrare preventivamente i dirigenti, i coordinatori di area, e successivamente i docenti (o almeno i docenti "storici"), e di illustrare compiutamente i motivi e gli scopi della ricerca. In particolare, abbiamo sottolineato la grande opportunità per gli accademici di "entrare a scuola" in senso letterale e di incontrare

⁵ È opportuno ricordare che gli ultimi due anni della ricerca sono stati contrassegnati da una significativa modifica del campo di ricerca previsto, in conseguenza dell'emergenza pandemica e delle misure via via adottate per farvi fronte.

professionisti all'opera. Questo *modus operandi* ha certamente sollecitato un atteggiamento di disponibilità nei nostri interlocutori. Anche con le tre paritarie subentrate nel terzo anno di ricerca ci troviamo dunque di fronte ad altrettanti micro-universi. Nelle scuole statali le cose sono andate in modo parzialmente differente. In questo caso, infatti, siamo stati introdotti da figure docenti che conoscevamo precedentemente e che occupavano ruoli-funzione nei rispettivi istituti, o che comunque vi lavoravano stabilmente da un certo numero di anni. Grazie a loro abbiamo potuto entrare in contatto con i Dirigenti ed ottenere il coinvolgimento di quelle scuole. Gli stessi Dirigenti hanno informato i propri insegnanti della ricerca, invitando eventuali interessati a rendersi disponibili per la partecipazione. In realtà, questo canale "ufficiale" ci ha fruttato ben pochi interlocutori, presumibilmente per un "effetto numero" che, specialmente nelle circostanze eccezionali legate alla prevenzione del Covid, ha prodotto una proliferazione di comunicazioni e circolari via email. Come abbiamo potuto appurare in una fase successiva, in molti casi l'avviso relativo alla ricerca e la segnalazione della possibilità di parteciparvi si è "perso" o confuso tra altri messaggi. In alternativa, alcuni degli insegnanti intervistati hanno ammesso che, poiché l'invito proveniva dalla Dirigenza, non erano sicuri che esso non nascondesse un intento di controllo nei confronti del loro operato. In ogni caso, i docenti che abbiamo potuto effettivamente incontrare si trovavano in consiglio di classe o in équipe con gli insegnanti che ci avevano introdotto inizialmente in quell'istituto. Questi ultimi hanno concentrato l'attenzione dei loro colleghi sulla proposta e, in certo modo, "garantito" per i ricercatori e per la totale indipendenza della ricerca rispetto alle scelte di leadership dei presidi. In questo modo, anche nelle scuole statali abbiamo potuto incontrare tra i 15 e i 20 soggetti per ciascuna scuola. In questi casi si tratta ovviamente di una minima rappresentanza, a fronte di collegi docenti che spaziano dalle 70 alle 170 unità. I numeri dei docenti partecipanti nelle statali non sono quindi comparabili in senso assoluto con quelli delle paritarie, nel senso che le singole scuole non sono tra loro comparabili in termini assoluti, perché differiscono anche significativamente quanto a dimensioni dei gruppi di docenti incontrati e alle rispettive età⁶.

⁶ Tolto il caso particolare dello "IEXS", i cui docenti si collocano in massima parte

Sono tuttavia comparabili le dimensioni effettive dei gruppi incontrati. Per un altro verso, il campione dei docenti incontrati si configura come occasionale e soprattutto auto-selezionato, e dunque non rappresentativo in termini statistici. Esso è però – proprio per queste sue caratteristiche - un campione molto significativo, ed espressivo di una tipologia di professionalità insegnante, di cui vedremo progressivamente le qualità peculiari.

Del resto, dati i tempi ristretti e il numero accresciuto di scuole, per non dire della presenza della pandemia, nel terzo anno la ricerca si è materializzata soprattutto nell’incontro con gruppi di insegnanti in azione, ed è venuta meno la possibilità di un’osservazione partecipante in tutti gli aspetti della vita e del funzionamento di ciascuna scuola coinvolta.

A tutti gli insegnanti raggiunti, tanto nelle paritarie quanto nelle statali, è stata somministrata un’intervista semi-strutturata in profondità. Le interviste, viceversa, risultano comparabili tra loro e con quelle ottenute nella scuola “Vladimiro Spallanzani”, perché sono tutte costruite sulle medesime domande, somministrate dagli stessi ricercatori, collocate in analoghi spazi temporali.

In aggiunta, con il supporto di altri giovani ricercatori appartenenti al gruppo RES (*Ricerche Educative con le Scuole*) dell’Università di Bologna⁷, è stato possibile proporre dei momenti di osservazione partecipante almeno in alcuni degli istituti coinvolti nella seconda fase: si tratta, in particolare, della scuola “San Giuseppe” / “La Carovana” (MO), dell’IIS “A. Volta” di Sassuolo, della scuola media “San Tommaso” di Bologna, dell’istituto “IEXS” di Reggio Emilia.

In questo saggio, rimandando al *Report* per l’analisi completa e dettagliata dei risultati ottenuti, intendo affrontare alcuni temi che,

tra i 30 e i 40 anni (ma vi sono anche tre soggetti under 30), nelle scuole raggiunte nella seconda fase della ricerca gli insegnanti hanno età comprese principalmente tra i 40-45 e i 55 anni (presso la Carovana la maggior parte si concentra tra i 40 e i 45 anni). Precisiamo che statisticamente i docenti delle paritarie sono sempre mediamente più giovani di quelli delle statali, perché sono più frequentemente ad inizio di carriera.

⁷ Si tratta di Giovanni Davoli, Ilaria Olivari, Tommaso Rompianesi e Marco Turrini. Il sito del gruppo di ricerca è visitabile all’indirizzo <https://site.unibo.it/res/it>.

pur con le dovute specificità, ritornano nelle diverse realtà incontrate. Essi si configurano come nuove categorie di lettura nell’ottica della ricerca, e contemporaneamente come punti di attenzione e ipotesi di lavoro per una riflessione sulla formazione del docente di scuola secondaria.

A titolo esemplificativo, nei paragrafi che seguono, saranno utilizzati stralci dalle interviste raccolte, contrassegnati dalle rispettive sigle⁸.

2. Scuole che educano: il ruolo delle “visioni del mondo”

Il fatto che la ricerca prendesse avvio dalle “Spallanzani” ha messo in campo la presenza di una dichiarata “visione del mondo”, nella quale l’istituto affonda le proprie radici e si riconosce, e che ne orienta l’agire. In questo caso, come da P.T.O.F., tale “visione” si identifica con un’esplicita teoria pedagogica, nella quale lo statuto dell’educazione e quello dell’insegnamento sono definiti e continuamente condivisi e ridiscussi con il personale docente, ed una altrettanto chiara pedagogia della scuola. Questo aspetto ricorre, come era prevedibile, anche nelle altre tre scuole paritarie incontrate successivamente. Nel caso delle “Spallanzani”, come in quello della “Carovana”, pur con le dovute specificità, il carisma sorgivo è legato alla riflessione e all’operato di Mons. Luigi Giussani⁹. Lo stesso carisma appare concretamente presente anche nella “San Tommaso”, attraverso le persone concrete che vi occupano ruoli-chiave e che tuttora appartengono all’esperienza ecclesiale del Movimento di

⁸ La siglatura delle interviste comprende le iniziali della denominazione della scuola ed un numero progressivo (la numerazione si riferisce ad ogni singola scuola). Queste le sigle: SPMORE per le “Spallanzani”; GRE per le “Galilei” di Reggio Emilia; GMA per le “Galilei” di Maranello; VOS per il “Volta” di Sassuolo; STBO per le “San Tommaso” di Bologna; SGMO per le “San Giuseppe” della “Carovana” di Modena; IEXS per la scuola omonima.

⁹ I riferimenti principali sono costituiti da due celebri testi di Giussani, *Il senso religioso* (1986) e *Il rischio educativo* (2005³). Per un’analisi delle ricadute educative di tale prospettiva, rimando a Pinelli, 2023. Utili anche Camisasca (2009) e Konrad (2010).

CL¹⁰; per un altro verso, l'ossatura antropologica e pedagogica del S. Tommaso è costituita dal carisma domenicano e dal pensiero tomista.

In realtà, le scuole paritarie di ispirazione cattolica mostrano tutte, accanto a una chiara consapevolezza delle proprie radici, continuamente riattualizzate, anche una feconda condivisione e compresenza di diverse appartenenze e sensibilità, che gli stessi attori percepiscono come fruttuosa per la costruzione di un clima positivo di lavoro e per la propria professionalità. In altri termini, in queste scuole la “visione del mondo” originaria continua ad essere generativa e vitale nella misura in cui raggiunge le persone che le popolano, “lavorandosi ai fianchi” nella consapevolezza professionale (ma anche degli impliciti di questa) di ogni singolo docente ed educatore e così rinnovandosi nella misura in cui diviene patrimonio assieme “personale” e “condiviso”.

In parte diverso il caso dell'ultima scuola paritaria incontrata, lo IEXS: l'istituto, di ispirazione “laica”, nasce dall'entusiasmo educativo e dalla passione dei due coniugi fondatori (rispettivamente coordinatori della scuola dell'infanzia/primaria e delle due scuole secondarie di primo e secondo grado), provenienti dal mondo del *coaching* applicato a contesti didattico-educativi “difficili” e dall'ambito medico-psicologico. In realtà, anche in questo caso è possibile rintracciare una dichiarata “visione del mondo”: questa non si esaurisce tanto e solo in un autore o in un approccio di riferimento, ma si condensa nell'intuizione che i fondatori hanno maturato precedentemente, lavorando con ragazzi o con gruppi-classe problematici, o ancora in situazioni di insuccesso formativo. Tale intuizione si riassume nell'intenzione di creare un contesto scolastico che fin dall'inizio “non produca fragilità” e permetta a ciascuno di “apprendere scoprendo se stesso”.

A vario titolo, comunque, i P.T.O.F. di queste scuole e le interviste raccolte individuano l'obiettivo dell'insegnamento in un “introdurre alla realtà” e in un “formare la persona nell'incontro con la realtà” attraverso le discipline di scuola ed una rete di relazioni.

¹⁰ Comunione e Liberazione (CL) è un movimento ecclesiale cattolico nato dal carisma del sacerdote brianzolo mons. Luigi Giussani (1922-2005) e caratterizzato da una particolare attenzione agli ambiti della cultura e della scuola come luoghi di educazione e missione.

Questa concezione dell'educazione e della scuola comprende anche il riconosciuto ruolo della famiglia come soggetto interlocutore dell'azione scolastica in quanto attore di primo piano nel percorso di crescita dei ragazzi. Ciò che accade a scuola è percepito come segmento del processo educativo: in tutte le paritarie è variamente verbalizzata la convinzione che quanto accade nelle aule non esaurisca la totalità della persona del ragazzo e che, pur incidendo significativamente su di essa, non possa sostituirsi o sovrapporsi a quanto accade nell'alveo familiare. Di qui la preoccupazione per un lavoro sinergico, nel quale i reciproci punti di osservazione sull'allievo possano concorrere alla sua promozione umana. La riflessione che segue è decisamente esemplificativa in tal senso:

Nella mia scuola mi occupo di inclusione a tutti i livelli, cioè in tutti i gradi della scuola e rispetto a tutte le condizioni (104, DSA, BES...), e questo vuol dire avere uno sguardo di grande attenzione non solo sui ragazzi ma anche sulle loro famiglie, che a volte portano grandi pesi e hanno bisogno di un conforto da parte della scuola, ma spesso sono anche una miniera di informazioni sui ragazzi. E soprattutto sono un interlocutore che non si può eliminare, perché sono loro i primi educatori di questi ragazzi, sono loro che danno l'impronta all'ambiente da cui loro vengono, in cui crescono... Questo si vede benissimo con i ragazzini certificati, però è vero per ogni alunno della scuola. La famiglia certamente non deve entrare nella scuola come un decisore che fa il bello e il cattivo tempo, ma non può e non deve neanche essere bypassata come se fosse un corpo estraneo o peggio un avversario, un competitore ostile. In certi dibattiti politici, o anche da talk show, quindi magari non particolarmente elevati o non sempre, a volte la scuola è presentata come "l'ultima spiaggia", come l'occasione decisiva che deve trasformare mucchi di argilla in vasi ordinati. Adesso, ci saranno certamente ragazzi che vivono in forte disagio per diversi motivi e che magari hanno nella scuola il porto sicuro che non trovano in famiglia. E la scuola, se fa il suo dovere di introdurre alla realtà e alle discipline e di educare, è un'occasione per tutti, preziosissima. Ma quando sembra che la scuola sia il demiurgo onnipotente, magari in contrapposizione alla famiglia presentata sempre come inadeguata, ecco: questa è una rappresentazione non solo ingenerosa, ma anche pericolosa. La scuola non è onnipotente, i docenti non sono Dio. E credo che abbiamo tutti in mente esempi luminosi di insegnanti ma anche esempi pessimi, diseducativi ed eticamente discutibili. Al di là della retorica, a noi non arrivano dei fogli bianchi a scuola, ma dei ragazzi che hanno una storia e un'appartenenza, e non possiamo far finta di niente o rinnegarla perché abbiamo la laurea in pedagogia o in psicologia o in matematica o lettere. I deliri di onnipotenza hanno ben poco di educativo (STBO4).

Io dico sempre che il mio lavoro di insegnante comprende non solo i miei alunni, ma anche le loro famiglie. C'è un modo, un'arte da imparare per comunicare con i ragazzi, e uno da imparare per comunicare con i genitori. Non solo per le comunicazioni ordinarie, di routine, o quando ci sono questioni particolari. Ma un comunicare che ha sempre presente la famiglia dei ragazzi sullo sfondo, che sa che la famiglia c'è. Bella o brutta, facile o difficile... uso aggettivi a caso, eh... ma c'è. Non posso ignorarla, anche se a volte sarebbe più facile pensare ai ragazzi come pongo che posso modellare da zero. Ma non sarebbe vero. Quindi educare i ragazzi qui a scuola non può sostituirsi alla famiglia, e non può neanche pensarsi a compartimenti stagni. Ci deve essere un canale aperto, perché davvero l'avventura dell'educazione sia condivisa (SGMO1).

Infine, nelle scuole paritarie incontrate la “visione ispiratrice” è quasi incarnata dalla presenza di figure carismatiche – percepite in modo generalizzato come tali all'interno della comunità scolastica, e spesso legate alla genesi o alla storia del proprio istituto – collocate in ruoli nodali. Nell'organizzazione complessiva, più che nelle prassi didattiche, è riconoscibile, talvolta anche soltanto sottotraccia, l'impronta personale delle figure dirigenziali e di coordinamento: essa rappresenta un “punto di unità” rispetto alle diverse iniziative e ai molteplici attori dell'ambiente scolastico¹¹.

Per quanto riguarda quest'ultimo punto, esiste una netta differenza tra scuole paritarie e scuole statali. In queste ultime la figura del Dirigente è infatti connotata in direzione più marcatamente organizzativa/direttiva, in piena coerenza con la burocrazia ministeriale e con le sue esigenze strutturali di gestione della “macchina scolastica” nel suo complesso. Per lo stesso motivo, complice la tendenza istruttivistica affermatasi nella scuola italiana che, nel timore di scivolare verso forme di indottrinamento degli studenti, ha esaltato come valore una - peraltro impossibile - neutralità educativa (cfr. Caputo, 2011), i P.T.O.F. delle scuole statali esaminate non appaiono improntati a “visioni del mondo”, e nemmeno a dichiarate psicologie/pedagogie/antropologie, esplicite o implicite. L'offerta formativa e i documenti correlati si presentano anzi innervati da logiche di tipo burocratico. L'esame preventivo delle esigenze espresse dal territorio, ad esempio, appare curvato su

¹¹ Evidentemente questa circostanza costituisce un elemento di forza delle scuole, ma rende estremamente delicati i “passaggi di leadership”, nei cambiamenti della dirigenza e nei pensionamenti.

quelle di tipo prettamente socio-economico e/o socio-assistenziale, spesso ricodificate direttamente come “bisogni educativi”, senza che emerga un definito *proprium* pedagogico.

Tuttavia, nelle scuole statali che abbiamo incontrato – ognuna delle quali caratterizzata da alcuni specifici elementi di vitalità creativa – le “visioni del mondo” che il P.T.O.F. non contempla ricompaiono nelle persone dei docenti che vi operano e, cosa ancor più significativa, esse appaiono in grado di accomunare e unire tra loro gli insegnanti, secondo un percorso biunivoco. Da un lato, è emerso come insegnanti che hanno almeno tentativamente messo a fuoco “pedagogie”, “antropologie” e “didattiche” tra loro affini scoprono una possibilità di amicizia e di condivisione proprio a partire da questo sguardo comune sui ragazzi e sul lavoro (fino a superare contrapposizioni di segno ideologico-politico). D'altra parte, forse ancor più frequente è il racconto di una scoperta di tali visioni di fondo proprio nella loro pratica professionale: quando gli insegnanti si mettono insieme e “fanno squadra” a partire da un problema educativo concreto, si rendono conto in itinere di convergere su alcune convinzioni “forti” circa l'educazione, l'insegnamento e la scuola, la persona umana. In gruppi di docenti particolarmente affiatati, abituati a lavorare insieme da tempo, abbiamo toccato con mano questa dinamica, e a maggior ragione in quando essi si trovino ad operare in condizioni di oggettiva criticità (emblematica la “Galilei” di Reggio Emilia, caratterizzata da un'utenza fortemente multiculturale e socialmente svantaggiata). In tutti questi casi non ci troviamo di fronte a teorie sull'educazione o sulla scuola esplicitate e dichiarate: si tratta, semmai, di “pedagogie implicite” (cfr. Bruner [1996] 1997) che incidono realmente sull'azione dei docenti. Del resto, come già rilevato, coloro che abbiamo incontrato nelle scuole statali si sono auto-selezionati, “emergendo” da collegi che in certi casi arrivano anche alle 170-200 unità, muovendosi in una logica di gruppo (i docenti di un intero plesso scolastico distaccato; gli insegnanti che compongono il team digitale di un istituto; etc.).

In taluni casi l'intervista ha costituito, a detta degli stessi soggetti interpellati, un'occasione per focalizzare e verbalizzare, innanzitutto di fronte a se stessi, convinzioni, principi ispiratori, linee metodologiche che caratterizzano la loro pratica quotidiana. Si è

trattato, in altri termini, di un'occasione per entrare nel proprio vissuto/operato come oggetto di riflessione. Espressioni come “Non ci avevo mai pensato, ma adesso che me lo chiedi...”, oppure “Grazie, questa intervista è stata utile in primo luogo a me per fare il punto” ricorrono molto frequentemente nei materiali raccolti. Particolarmente significativa, in questa direzione, la verbalizzazione che segue (giunta a conclusione di un'intervista):

Mentre ti parlavo, poco fa, mi sono resa conto di tante cose che faccio, e anche di cose che non faccio. E stavo pensando adesso che non c'è nessun automatismo. Cioè, io credo di avere le idee chiare su come si insegna la mia materia, però mentre ti descrivevo il mio lavoro mi sono accorta che a volte non faccio come dico, cioè, non agisco in modo... coerente, conseguente a quello che penso. E non è detto che sia per forza un male, cioè: sulla questione della valutazione mi sembra di fare meglio di quello che dico quando parlo di valutazione, non so se riesco a spiegarmi. Ma anche alla rovescia funziona, questa cosa qua, perché... intendo, a volte faccio cose che almeno apparentemente sono irriflesse, faccio così perché... “mi viene”, non so come dire. Poi ti direi che penso anche che sia giusto, ma mi viene prima che io decida “Ok, adesso faccio questa cosa qua e la faccio così e cosà”. No, prima la faccio e poi mi dico “Ok, hai fatto bene... è andata anche stavolta”. Penso che bisognerebbe davvero parlare molto di quello che facciamo in classe, a costo di mettersi lì davanti a uno specchio se non c'è nessuno di fisico davanti a te, perché alla fine queste sono occasioni, sono paletti che uno guadagna. È come se... ho reso certe cose presenti a me stessa, e adesso le ho guadagnate per davvero, perché... le ho in nota, come si dice qui da noi, e quindi posso lavorarci sopra (SPMORE29).

Queste prime annotazioni forniscono alcune suggestioni utili circa la formazione dei docenti.

L'operare tra adulti a partire da una “visione del mondo” condivisa (e continuamente riapprofondita, rammemorata, rinegoziata) sembra alimentare uno spirito di corpo, oltre ad aumentare, almeno apparentemente, l'efficacia educativa e didattica nei confronti dei ragazzi, almeno nella percezione dei docenti stessi¹². Inoltre, il semplice fatto di poter prendere coscienza delle

¹² In realtà è stato possibile toccare con mano anche alcuni risultati obiettivamente conseguiti. Ad esempio, presso la “Galilei” di Reggio Emilia l'attivazione di un gruppo di docenti “pronti a tutto”, e disponibili a sacrificare le proprie ore libere e le pause pranzo, ha fatto sì che un ragazzino che rifiutava ogni forma di contatto con i propri coetanei abbia progressivamente riguadagnato una capacità comunicativa e di relazione con i compagni di classe.

proprie “visioni del mondo” costituisce un fattore promozionale rispetto all’agire professionale: si tratta non solo di riconoscere e verbalizzare le logiche operative non-concettuali e pre-concettuali che innervano l’azione di ciascun docente, ma anche e prima ancora di riconoscere/scoprire/infondere senso e significato all’atto stesso dell’educare e alla “fatica quotidiana”¹³. In questa visione complessiva rientra inevitabilmente l’intera storia (umana e formativa) del soggetto adulto, concorrendo a generare in ciascuno un’immagine di sé in rapporto alla propria professione che include rappresentazioni, aspettative, nuclei motivazionali, ma anche resistenze cognitive ed emotive. Tutto ciò agisce effettivamente sul modo in cui il soggetto adulto pensa, organizza e compie il proprio lavoro: e non sembra possibile prescindere da questo “dialogo interiore” e da una sua attivazione, promozione ed educazione in sede di formazione iniziale e in itinere della professionalità docente.

3. Scuola, educazione e personalizzazione

L’osservazione condotta durante il primo biennio presso le “Spallanzani” ha fatto emergere il tema della personalizzazione della didattica, a partire da particolari metodologie di lavoro (suffragate da una coerente visione pedagogica) attivate presso l’istituto e descritte nel già citato *Report*. Il tema è dunque divenuto focus osservativo anche presso gli altri sei istituti, nel terzo anno.

C’è ancora una sostanziale differenza a monte tra scuole paritarie e statali. Le prime pongono il tema della personalizzazione tra gli elementi dichiarati dell’offerta formativa, inserendola – sia pur con diverse declinazioni – nel P.T.O.F.: il concetto è interpretato e descritto in senso ampio, e prima ancora che indicare un approccio metodologico sta a significare un’attenzione accogliente e valorizzante nei confronti della singola persona di ciascun alunno. Il termine *persona* è, in tutti questi casi, utilizzato nel suo senso “forte” e più proprio, ed allude alla molteplicità ed unità reciproca delle

¹³ Accanto ai già citati studi di Schön e di Damiano, è possibile richiamare a fondamento teorico la riflessione dell’epistemologo Michael Polanyi ([1958] 1990; [1966] 2018²), dal quale essi, almeno in parte, prendono le mosse.

diverse componenti (emotiva, motivazionale e volitivo-affettiva, intellettuale, corporea, relazionale) del soggetto. Ne consegue la sottolineatura, anch'essa variamente declinata, dell'interazione tra l'alunno e la scuola come ambiente comunitario al quale ciascuno appartiene e nel quale si diventa sempre più se stessi mentre si apporta il proprio contributo alla dimensione comune. Di qui anche una rilettura delle discipline di insegnamento, delle quali viene espressamente sottolineato il potenziale umanizzante ed educativo¹⁴.

La definizione della personalizzazione che gli istituti paritari offrono a livello istituzionale è confermata e ribadita dai docenti in sede di intervista, oltre che nelle loro pratiche¹⁵. Nelle parole dei docenti, essa non risponde immediatamente a logiche di tipo didattico, ma si iscrive in un più ampio obiettivo educativo.

Su un piano più strettamente didattico, è chiaro a questi insegnanti che ad essere personalizzati non sono tanto gli obiettivi fissati per ciascun alunno, ma l'itinerario attraverso il quale ogni studente è aiutato ad accedere agli oggetti culturali offerti ugualmente ad ogni componente del gruppo classe.

Io insegno da un anno, ma quello che ho capito della personalizzazione fin qui, anche facendo un confronto con la mia... con quando ero studente, è che la personalizzazione è una continua attenzione verso l'alunno *in primis* come persona, nel suo essere a 360 gradi, nel suo insieme, partendo da come lo vediamo a scuola... e come lo vediamo, non come lo vedo io da sola, perché, cioè, è sempre importante che uniamo le prospettive, non so se si capisce cosa voglio dire. Non ci si ferma al numero o al singolo voto, si guardano i problemi, i bisogni, o magari anche non i problemi... si guarda in generale proprio come lo stiamo vedendo a scuola, per capire quali tasti dobbiamo toccare per aiutarlo a tirare fuori il suo meglio. Se l'alunno si sente supportato e aiutato, se sente che qualcuno crede in lui, il miglioramento arriva, nei voti ma anche in lui, nella sua persona appunto (STBO7).

Personalizzare, in tale contesto, equivale all'individuare strade diverse perché ciascuno possa giungere alla meta verso la quale tutta

¹⁴ Si tratta di un dinamismo ben descritto da Moscato, come condizione per l'insegnamento efficace: il "tu" dell'allievo è esplicitamente accostato in quanto *degno* di ricevere insegnamenti e, reciprocamente, la cultura è ritenuta oggetto *degno di essere insegnato* (Moscato, 2008; 2013).

¹⁵ Per la descrizione analitica di alcune pratiche osservate rimando al già citato *Report* e ai saggi già pubblicati, indicati nell'*Appendice 2* in calce a questo volume.

la classe è invitata a procedere. In questo dinamismo emerge una consapevolezza diffusa anche dell'aspetto motivazionale: personalizzare significa aiutare ogni alunno – e non solo gli studenti caratterizzati da disturbi di apprendimento o da bisogni educativi speciali – a conoscere se stesso attraverso l'apprendimento, a riconoscersi “abile” e “capace di fare”, con ricadute positive sull'autostima personale (cfr. Erikson, [1997²] 2018).

È su queste premesse ed a partire da questa prospettiva ampia che il tema della personalizzazione, “in seconda battuta”, riceve ulteriori declinazioni anche nella direzione dell'inclusione.

Per quanto riguarda le scuole statali, di nuovo si verifica uno scollamento, almeno parziale, tra i documenti ufficiali (e, con essi, le rappresentazioni immediate, esplicite degli insegnanti) da un lato, e la realtà della pratica dall'altro. Nel primo caso, la personalizzazione è direttamente connessa alle strategie didattiche adottate nei confronti di studenti che fruiscono di piani didattici personalizzati e, al più, a quelle messe in campo per la valorizzazione delle eccellenze. Le verbalizzazioni dei docenti, quando li si interpella sul tema, vanno in questa direzione: ove richiesti di definire la personalizzazione o di descrivere pratiche personalizzanti, essi tendono a descrivere le prassi messe in campo (specialmente a livello valutativo) nei confronti degli alunni più fragili. Se ci fermassimo a questo piano dichiarativo, dunque, sembrerebbe prevalere in questi istituti un approccio “ministeriale-burocratico”. In realtà la questione è più complessa e ramificata. Nella comprensione dell'approccio degli insegnanti a questo tema (come a molti altri), infatti, assume particolare interesse quanto emerge nel prosieguo delle interviste, in riferimento ad altri aspetti del lavoro che i rispondenti non ascrivono alla categoria “personalizzazione”. Ne emerge una visione più articolata e di più ampio respiro pedagogico, che collega il concetto al valore della singola persona e della sua dignità; ad una “pedagogia della scuola” come luogo imprescindibile in ordine alla formazione umana, identitaria, morale del soggetto.

Emblematico il passaggio che segue:

La mia scuola è un professionale a forte prevalenza maschile. Una scuola difficile, di frontiera, con ragazzi che... per i quali è una conquista anche stare a scuola, non so se mi spiego. Puoi immaginare la quantità di casistiche, di certificazioni, e anche

quando non hanno certificati o diagnosi tu ti accorgi che potenzialmente sono tutti bisogni educativi speciali, o quasi. Però 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 lo si voglia o no. Due minuti fa parlavamo di personalizzazione, e adesso che sto ragionando ad alta voce aggiungo questo: 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 (VOS12).

In certi casi, comunque, questa consapevolezza appare come già maturata dagli interpellati ed oggetto di compiuta riflessione:

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 fondamentalmente 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 (GRE10).

Personalizzare è dare un'opportunità, appunto a una persona. Opportunità non vuol dire calcolatrice, più tempo, non ti guardo l'ortografia... certo, ci vorrà anche questo. Ma tutto questo è una goccia nel mare, e a volte forse è anche insufficiente, specialmente se uno pensa di poterli applicare in modo meccanico ai ragazzi e lavarsene le mani. Personalizzare vuol dire che io mi prendo cura di te, mi prendo a cuore te come persona. Sembra un po'banale, ma non lo è (GMA8).

In generale - e questa convinzione appare radicata, benché a livelli diversi di esplicitazione, sia tra i docenti delle paritarie che tra quelli delle statali - la personalizzazione è connessa a una visione

dell'insegnamento/apprendimento come esperienza, ovvero come luogo nel quale ciascun singolo soggetto, docente o discente, si trova implicato nella propria interezza¹⁶.

Secondo me, bisogna che noi docenti... che passi a noi docenti il concetto che dobbiamo formare dei ragazzi. Formarli, non mettere le spunte su un elenco della spesa di argomenti da imparare. Sono due cose diverse (VOS4).

Su questo fondamento si innestano diverse tipologie di proposte espressivo-laboratoriali, siano esse calibrate su singoli alunni o gruppetti, o, invece, rivolte all'intero gruppo classe¹⁷.

In sintesi, al netto di differenti gradi di consapevolezza, i docenti incontrati riconoscono la personalizzazione innanzitutto come uno sguardo "a monte" che si posa su ogni ragazzo: tant'è vero che spesso essa è assunta come chiave di lettura anche in sede di programmazione iniziale, come attesta l'attenzione a progetti ed iniziative convergenti sull'espressione artistica o sull'argomentazione e il dibattito¹⁸.

¹⁶ Nel caso delle scuole paritarie, il riferimento teorico di tale posizione è dichiarato: c'è Giussani nel caso delle scuole direttamente ispirate al suo carisma ("Spallanzani" e "San Giuseppe"); la filosofia pratica di Tommaso, padroneggiata perfettamente dalla Dirigente e oggetto di numerosi interventi formativi da parte dei docenti dello STAB domenicano bolognese per quanto riguarda la "San Tommaso". Lo "IEXS" si riconduce invece a fondamenti di derivazione più direttamente psicopedagogica, menzionando espressamente, tra gli altri, la Montessori e Dewey. Sarebbe interessante – e può essere oggetto di ulteriore lavoro - comprendere fino a che punto diverse affinità riscontrate nel sottogruppo delle scuole paritarie siano riconducibili ad affinità visuali nelle loro "fonti ispiratrici".

¹⁷ Basti pensare ai gruppetti di apprendimento delle "Spallanzani", o alla rilettura della figura del docente come "manager di talenti" suggerita dallo IEXS. O, ancora, a particolari attività volte ad integrare un alunno straniero nelle quali docenti ed alunni di una classe si sono messi a disposizione, investendo il proprio tempo libero. Per un resoconto puntuale di queste esperienze si rimanda al già citato *Report*.

¹⁸ Accanto al *Report* della ricerca, un riferimento relativo alle "Spallanzani" è in Pinelli, 2019b.

Al tema della personalizzazione si collega anche un'attenzione peculiare alla valutazione¹⁹, che, stanti le premesse, diviene un “atto conseguente”.

Valutare è 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 (STBO1).

La valutazione è necessaria, sempre. Questi ragazzi non sono diversi da noi. Hanno bisogno di conferme, di sentirsi dire “bravo” o anche “somaro”. Hanno bisogno di vedere che qualcuno li guarda, guarda quello che fanno, e non è tutto uguale. Poi bisogna stare attenti, devono capire che anche quando li guardi per dire “questa cosa non è andata bene”, comunque lo sguardo è positivo, per il loro bene. È come un riflettore, un fascio di luce. Fa luce sempre, anche quando illumina qualcosa che può essere cambiato. Per questo io adatto il mio metodo di valutazione a chi ho davanti. Non vuol dire rinunciare all'oggettività, ma vuol dire non rifiutarsi di prendere la responsabilità che abbiamo (SPMORE9).

In altre parole, il fatto di aver formulato almeno implicitamente una “teoria della personalizzazione” (o almeno una definizione) e il poterla condividere con alcuni o tutti i colleghi stimola gli insegnanti ad assumersi la responsabilità della valutazione e, prima ancora, ad adoperarsi per individuare diverse occasioni e un panorama internamente variegato di consegne e di richieste. Basti pensare alla proposta di una docente IRC (in servizio presso le “Galilei” di Reggio Emilia - GRE) alla collega di materie letterarie di valutare come scritto di italiano una poesia/canzone composta da uno studente particolarmente problematico abituato a consegnare “in bianco” il compito in classe canonico (chi scrive ha potuto apprezzare la profondità di quel testo); o, ancora, alla scelta di proporre, in concerto tra la medesima docente IRC e il collega di alternativa, un lavoro sugli *haiku* con corredo di rappresentazioni pittoriche, per aiutare ragazzi non italo-foni di diversa provenienza geografica ad

¹⁹ Rimando a G. Pinelli & M. Caputo, 2020.

esprimersi e a farsi conoscere, a “trovare parole” oltre la lingua per comunicare con i propri compagni e con i propri docenti e, contemporaneamente, a lavorare su alcuni grandi temi (libertà, verità...) trattati nel corso dell'anno.

In realtà, tanto nella paritaria quanto nella statale i docenti “fanno gruppo” attorno alla personalizzazione, riconosciuta come punto educativo nodale. Sotto questo aspetto, il tema è perfettamente riconosciuto nella sua portata educativa e questo riconoscimento, unito ad una preoccupazione da educatori nei confronti dei ragazzi, diviene un potente fattore di aggregazione operante nella pratica concreta. L'intenzionalità educativa degli adulti li unisce tra loro e suscita una pluralità di iniziative, che nascono a partire da un'osservazione attenta dei ragazzi e dei loro bisogni formativi.

4. La scuola tra comunità di pratiche e comunità educativa

La conclusione del paragrafo precedente ci conduce ad un ulteriore punto cruciale. Nelle scuole incontrate, la vera forza metodologica (e, si potrebbe dire, anche “etica”) di tante proposte si lega direttamente alla collaborazione attiva e cordiale tra alcuni docenti, che sono abituati a lavorare in squadra (e questo lavoro in équipe accade anche senza che essi lo abbiano esplicitamente pianificato o concordato). Ciò non esclude momenti di dialettica interna e di confronto anche acceso, ma anche le eventuali tensioni sembrano scaturire dalla condivisione di una preoccupazione per la crescita e la promozione umana dei propri allievi. Rileviamo solo incidentalmente che la compresenza di adulti che si scoprono amici a partire dalla partecipazione ad un'opera comune costituisce già di per sé un segnale per i ragazzi, ed offre loro un modello in atto di condotta, ben più incisivo di tante lezioni sul lavoro di gruppo e sulla socialità. In aggiunta, la collaborazione professionale dei docenti crea un dinamismo per cui ciascun ragazzo è collocato al crocevia di più sguardi adulti, che concorrono a costruire di ogni studente un'immagine completa e condivisa tra i diversi insegnanti.

L'esame dei documenti degli istituti, come è prevedibile, lascia intravedere un modo diverso di accostarsi alla questione nelle paritarie e nelle statali. Nel primo caso, l'idea di scuola come

comunità è apertamente teorizzata e promossa come punto qualificante dell'azione educativa. Così è nei P.T.O.F., oltre che nelle autorappresentazioni del personale scolastico e nei richiami formativi che periodicamente le scuole paritarie propongono ai propri dipendenti. Ovviamente, tutto ciò non presuppone alcun automatismo: il riconoscere la condivisione e la collaborazione come un valore non implica necessariamente il viverle. Tuttavia, il semplice fatto che la questione sia esplicitata e sottoposta ad ogni docente ne fa un concreto punto di lavoro e di revisione in itinere del proprio operato, e consente di richiamare su essa anche l'attenzione dei neoassunti. Sicuramente la presenza di un progetto educativo, che costituisce l'essenza della scuola e ne delinea la fisionomia pedagogica, offre un possibile fattore di aggregazione e di confronto per i diversi soggetti che vi operano: si torna al tema delle "visioni del mondo", la condivisione delle quali certamente può costituire il fondamento di una "amicizia operativa".

I neoassunti incontrati nelle paritarie, molto giovani anagraficamente e spesso alla loro prima esperienza di docenza, hanno attestato in più occasioni il valore formativo di un gruppo/comunità.

Capisco di essere giovane come persona e come insegnante, a 24 anni di età. Mi ci sento anche, giovane. Voglio dire, so bene che lo sono, e i primi tempi mi tremavano le gambe all'idea di dover andare in classe a spiegare, fare lezione, tenere i ragazzi eccetera. Sono sempre stata una sgobbona studiosa e penso di conoscere la mia materia, poi a me piace moltissimo studiare e quindi leggo un sacco, faccio corsi, ascolto conferenze... è una passione. Però sapere la tua materia non vuol dire anche saperla insegnare, non è automatico... io ho avuto alle superiori prof che capivi benissimo che erano preparati, con una grande cultura, ma non erano molto bravi a farti passare tutto il loro sapere, non avevano molta attenzione per la relazione con noi studenti, non erano molto empatici, eccetera. Adesso non puoi più permetterti questo lusso, alle medie poi... figuriamoci. Quindi, i primi giorni, le prime settimane avevo proprio un po' paura, mi sentivo molto sguarnita. Però ho ricevuto un aiuto incredibile dai miei colleghi. Qui si fa squadra, un po' perché il *team building* è uno dei punti di forza su cui la scuola lavora, i dirigenti ci tengono moltissimo e ci formano per questo, e ci mettono in condizioni di poterci davvero conoscere e confrontare tra colleghi... oltre a lavorare molto su un senso di appartenenza a questa comunità che è la nostra scuola. Però non è solo un punto voluto dalla dirigenza, è una cosa che si vive. Ho scoperto nei miei colleghi più esperti delle specie di tutor, a tutto campo. E molto generosi nel farmi entrare nel loro patrimonio di esperienza, magari un patrimonio

che non finirà mai nei manuali, ma che è preziosissimo. Ed è bello sapere che quando entro in classe, anche se sono io da sola, porto tutti i miei colleghi etc. con me, perché sono parte di un gruppo coeso (IEXS5).

Forse sono un po' di parte, ma lavorando qui da metà dello scorso anno scolastico, quindi un anno solare in tutto, diciamo, mi viene sempre in mente quel motto che papa Francesco ha ripetuto spesso, credo sia un proverbio africano, "per educare un solo bambino serve un intero villaggio". Non vuol dire solamente che c'è bisogno di dividersi i compiti, o che più teste sono meglio di una sola. Per me significa che una persona cresce solo dentro ad una rete di relazioni, e questo vale per i ragazzi ma vale anche e innanzitutto per me insegnante. Posso crescere come persona, umanamente, nel mio lavoro etc. solo dentro a una rete di relazioni, di amicizie. E lavorare insieme ad un'opera importante come l'educazione dei giovani rafforza l'amicizia. Dà occasioni di scontro anche acceso, ma perché si vuole il bene dei ragazzi e non sempre è chiaro quale sia, dove stia. E lo scontro si supera, perché si vuole il bene dei ragazzi ma insieme, non ci sono grandi condottieri che partono per imprese solitarie. Io mi accorgo che sto crescendo, sto imparando più che in diecimila corsi di didattica, perché imparo da colleghi e amici che mi prendono dentro a quello che fanno loro, che hanno capito loro in tanti anni... e al tempo stesso mi ascoltano, chiedono il mio parere, non "di maniera", diciamo, ma perché sono davvero interessati a sapere cosa penso. Questo mi insegna molto anche umanamente (SPMORE19).

Nei P.T.O.F. delle scuole statali incontrate, l'aspetto "comunitario" non è chiamato in causa direttamente. Tuttavia, i docenti che vi abbiamo incontrato sembrano coinvolti in una dimensione di gruppo o comunitaria, o quantomeno disponibili a coinvolgersi. Spesso, in assenza di teorizzazioni istituzionali o di richiami formativi in tal senso, è l'esigenza di condivisione rispetto a concrete situazioni problematiche a costituire la prima "molla" che spinge questi adulti a cercare collaborazione e condivisione nel lavoro. Così che, anche quando tale condivisione non risulti possibile, essa è ritenuta un obiettivo da perseguire, o almeno un desiderio (la sua mancanza, conseguentemente, è percepita come limite).

Quando si parla della scuola o si fa ricerca sulla scuola mi sembra importante parlare anche delle relazioni tra i docenti, che per me sono il punto più difficile. Sì, perché quando si condivide qualcosa nella quotidianità, e per giunta gomito a gomito come a scuola, bisogna essere intanto molto rispettosi l'uno dell'altro, e poi bisogna avere anche umiltà. Intendo... che dall'altro io posso imparare... e sono tutte condizioni che non è detto ci siano. Non sempre mi è capitato che il confronto

con i colleghi fosse proficuo, almeno genericamente, poi ci sono sempre le eccezioni. Un anno mi è proprio accaduto, un confronto così interessante con i miei colleghi di lettere che è nata addirittura l'idea di realizzare insieme un'antologia, e ci stiamo lavorando. In quella situazione il confronto tra noi era stato così interessante che aveva fatto nascere piste di lavoro in ciascuno di noi, aveva lasciato questa scia positiva, questa curiosità e volontà di continuare a condividere, e anche il gusto di farlo. Adesso, forse anche perché sono invecchiata, e non voglio togliermi responsabilità, vivo questa cosa della condivisione tra insegnanti come quella che mi fa fare più fatica. In giro vedo tanti colleghi che non hanno più voglia di imparare, o che pensano di non aver niente da imparare, e quindi non sono neanche spinti a cercare un confronto, una condivisione. Questo mi spiace molto (VOS3).

Io sono arrivata a lavorare a scuola dopo molti anni trascorsi nel settore privato. Una cosa che mi ha colpita molto è che i professori sono personaggi molto competitivi, sono primedonne. Anzi, mi ci metto in mezzo anch'io, siamo primedonne, se no probabilmente non avremmo fatto questo lavoro che ti espone molto, anche a livello personale. Forse c'entra un bisogno di appagamento, non so... entro certi limiti la cosa va bene, può funzionare, ma se si irrigidisce diventa difficile collaborare e condividere, e nel nostro lavoro le primedonne non bastano, serve uno spirito di squadra (GMA4).

Non stupirà, dunque, che anche gli insegnanti di scuole statali tendano a “creare comunità” con i colleghi disponibili, o con quelli nei quali riconoscono un comune interesse educativo e uno sguardo condiviso sui ragazzi. Ovviamente si tratta di comunità tendenzialmente meno “stabili” rispetto a quelle delle paritarie, stante la composizione variabile dei consigli di classe da un anno scolastico all'altro (“dopo un anno in cui hai stabilito un'intesa educativa e hai capito come lavorare assieme, quel collega che era supplente se ne va o il collega di ruolo viene spostato su altre classi per esigenze interne, e bisogna ricominciare da capo” è una verbalizzazione molto diffusa).

Dal punto di vista teorico, in letteratura esistono almeno due strade per descrivere la dimensione comunitaria qui esaminata. In ambito sociopsicologico la categoria di “comunità di pratiche” rimanda ad ogni contesto di partecipazione sociale caratterizzato da un dinamismo ricorsivo che unisce tra loro processi di apprendimento, svolgimento di compiti, formazione dell'identità personale e professionale (in questa accezione rientrano i gruppi primari come la famiglia, o formazioni sociali come quelle che

caratterizzano i luoghi di lavoro)²⁰. E certamente i docenti incontrati mostrano di intuire, quantomeno in modo implicito, il valore di un'esperienza condivisa con altri e il ruolo delle interazioni sociali nella costruzione della propria competenza ed identità/auto-percezione di professionisti ed educatori.

In seconda battuta, si può utilizzare il concetto (particolarmente sottolineato dalla letteratura prima degli anni Novanta) della *comunità educante*. La possibilità di un lavoro condiviso con i colleghi, cioè, sottolinea non solo e non tanto il potenziale formativo che ogni contesto sociale virtualmente porta con sé, ma anche la tensione cosciente ad uno scambio e ad un confronto, nella logica di un "operare assieme" riconosciuto come parte integrante della propria professionalità. Da questo punto di vista, è bene ricordarlo, la sensibilità dei docenti delle paritarie non differisce significativamente da quella dei docenti statali. Nell'interazione con gli insegnanti interpellati, infatti, ci siamo resi conto che la consuetudine a comunicazione, condivisione e integrazione genera un circolo virtuoso e di fatto "crea comunità" perché spinge il singolo a concepirsi come membro di una unità superindividuale. Ci sono adulti che operano in modo comunitario là dove è forte la convinzione che non sia possibile educare o insegnare da soli, e che il "gioco di squadra" degli adulti costituisca di per sé un efficace dispositivo educativo nei confronti dei ragazzi. La possibilità di confrontarsi costruttivamente con i propri colleghi, inoltre, sembra rafforzare in questi soggetti la convinzione di essere coinvolti e dedicati ad un'opera, quella educativa, di importanza fondamentale, a prescindere dalla considerazione sociale di cui è investita. In altri termini, il lavorare davvero "insieme" agisce positivamente sul modo in cui questi docenti rappresentano a se stessi il proprio agire, la

²⁰ 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 (Lave, Wenger, [1990] 2006; Wenger, [1998] 2006). Tali ricerche non prescindono dagli studi di Schön circa la riflessività professionale e la riflessione nel corso dell'azione tipiche del professionista esperto (Schön, [1983] 1987; [1987] 2006).

propria professione e il significato di questa, e in ultimo anche la propria persona. Nel medesimo solco si colloca il senso di appartenenza correlato a una logica comunitaria, che agisce rafforzando le motivazioni intrinseche del soggetto.

Si può inoltre ipotizzare che la dimensione comunitaria “funzioni” in modo auto-espansivo: gli studenti si trovano immessi in una rete di relazioni tra adulti, cosa che contribuisce a che essi percepiscano i propri docenti come figure autorevoli. E del resto, anche la classe può essere concepita come comunità; e, come ricorda la lezione di Dewey (1916), anche i bambini diventano gruppo sociale attraverso una proposta che passa in primo luogo per la testimonianza adulta, più che per l’esortazione o l’erogazione di nozioni²¹.

Più in profondità, i docenti incontrati sembrano riconoscere che la logica comunitaria è “premessa implicita” necessaria in ordine allo stabilire condizioni di partenza in cui i processi di insegnamento e apprendimento possano avere luogo.

Tutto ciò offre materiale di riflessione rispetto alla formazione iniziale e soprattutto in itinere degli insegnanti. Va detto che la nostra esplorazione sembra attestare che la comunità non può essere imposta o creata dall’alto/dall’esterno, né può esser frutto di strategie o di scelte dirigenziali, benché queste ultimo giochino un ruolo fondamentale, almeno nei termini di un richiamo e della predisposizione di condizioni adeguate. Anche in sede di formazione dei docenti, quindi, non si può contare su automatismi: non basta spiegare l’importanza e la bellezza di un’azione professionale condivisa per “produrla” nei destinatari. Un ambiente di condivisione si costruisce condividendo, e cioè lavorando insieme: la comunità non è e non può essere un apriori, ma letteralmente si fa e si costruisce tramite la pratica. Ciononostante, il tema costituisce un indispensabile richiamo formativo, che ovviamente dovrà fare i conti con la libertà del singolo e con le condizioni oggettive in cui egli si troverà ad operare. In realtà, la semplice esistenza di percorsi di formazione professionale dei docenti può costituire già una palestra in tal senso. Chi scrive proviene dall’esperienza delle SSIS: quel percorso ha costituito per me un’occasione concreta di fare gruppo

²¹ Si veda anche la riflessione sul nesso tra educazione e democrazia a partire da Dewey operata da M. Baldacci (2017).

con altri colleghi, lavorando insieme anche in fasi ideative o progettuali; di imparare ad aiutarsi materialmente e tramite il confronto e lo scambio di idee e strumenti. In altre parole, un contesto formativo adeguatamente pensato e predisposto può aiutare i docenti a fare esperienza di un “lavorare assieme” e promuovere in loro una meta-riflessione in tale direzione.

Su questi aspetti appare cruciale anche la formazione dei Dirigenti scolastici, il cui ruolo, pur non potendo esser concepito in termini demiurgici, esercita un innegabile impatto sulle dinamiche di relazione dell’ambiente di lavoro loro affidato. La logica comunitaria mal si concilia con certo approccio “aziendalistico”, che sembra aver preso piede negli ultimi anni e che, per ovvi motivi, appare più forte nelle scuole statali. Chi dirige una scuola fa parte a tutti gli effetti della comunità scolastica, e di quest’ultima condivide la sostanziale vocazione educativa. Il Dirigente è egli stesso educatore e formatore. Non a caso, i Dirigenti riconosciuti come competenti, tanto nelle scuole paritarie quanto in quelle statali, sono definiti come tali dai loro insegnanti per una capacità di correzione o di “re-indirizzamento”, di mediazione, in vista di una promozione dei singoli e della scuola nel suo complesso. Competenti, inoltre, sono ritenute le figure dirigenziali che mostrano un minimo di elasticità, e che, pur dentro all’alveo dei regolamenti - formalizzati o impliciti -, sanno prestare attenzione alla persona concreta di ogni docente.

5. Considerazioni conclusive

L’esplorazione qui riportata suggerisce alcune piste di lavoro e, prima ancora, alcune consapevolezza, che possono essere utilmente spese nella formazione dei docenti.

In primo luogo, esistono ancora scuole che educano, o scuole in cui si educa. E, fermo restando che alcuni modelli organizzativi e di leadership possono corroborare od ostacolare certe dinamiche, il punto dirimente perché ciò accada è la presenza di docenti pervasi da consapevole intenzionalità educativa. A fare la differenza, come già detto, è il *primato dell’educativo*, di contro all’approccio

istruttivistico²². Tale primato non coincide con una “rinuncia alla didattica” a vantaggio di un appiattimento del docente sulla figura dello psicologo o dell’assistente sociale. Esso, viceversa, consente di cogliere pienamente la portata educativa della disciplina che si insegna, e carica i docenti incontrati di una certa “urgenza” rispetto alla necessità di consegnarla ai propri studenti. Gli insegnanti che abbiamo incontrato mostrano di aver elaborato (e talvolta chiarito a se stessi proprio nel corso della ricerca) una visione/“teoria” 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 discipline proposte come «finestre aperte²³» sul reale, si persegue l’educazione a tutto tondo di ogni studente. L’insegnamento, così, è riconoscibile come insieme di azioni appartenente a pieno titolo alla sfera dell’educativo. Si tratta di una consapevolezza che appare determinante in sede di formazione dei docenti, e che esige, a mio parere, di essere richiamata e suscitata.

Ancora, l’incontro con questi gruppi di docenti e con le realtà scolastiche in cui essi insegnano sembra attestare che si educa sempre e necessariamente a partire da una “visione del mondo” (a prescindere dal fatto che la si formuli a se stessi esplicitamente o che essa operi, come insieme di rappresentazioni e convinzioni, in modo implicito e sotterraneo). Non si educa e non si insegna mai sulla base di premesse “neutre”, ma sempre a partire da una precisa idea di uomo, di cultura, di scuola, di educazione, che guida l’agire. Gli insegnanti incontrati mostrano di essere mossi da una tale visione, che nelle paritarie si presenta maggiormente condivisa ed esplicitata dall’intero corpo docente, mentre nelle statali acquisisce sfumature molto più personali e individuali. Talvolta essa 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 consente di

²² Oltre al già citato Caputo, 2011, cfr. anche Pinelli, 2021, in particolare i capp. 1 e 2, e Bertagna, 1991, 1992.

²³ Si tratta di un’immagine ricorrente nelle verbalizzazioni del coordinatore di Istituto e dei docenti delle “Spallanzani”.

leggere anche i fallimenti e le difficoltà come parte di un percorso dotato di un senso più ampio.

Questa “visione del mondo educativo” diviene anche, alla prova dei fatti, il fondamento di un approccio comunitario al lavoro, capace, come abbiamo constatato incontrando gli insegnanti, di scavalcare anche le divergenze di segno politico-ideologico. Un buon docente (perché i docenti che abbiamo incontrato, e che, come abbiamo segnalato, costituiscono un campione auto-selezionato, sono buoni docenti) 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 ai docenti delle paritarie, così come quelle somministrate agli insegnanti del “Volta” e delle secondarie di primo grado di Modena e Reggio, ce lo confermano. Ovviamente, là dove – come nelle paritarie – questo punto è oggetto di consapevolezza preventiva, è possibile predisporre condizioni perché esso possa darsi (penso a tavoli di lavoro interdisciplinari tra docenti favoriti dalla dirigenza di alcune paritarie ad inizio anno; ma anche all’elasticità di alcuni dirigenti statali nell’accogliere proposte di gruppi di insegnanti volte ad affrontare situazioni difficili, che non si lasciano totalmente esaurire da schemi operativi e quadri orari codificati).

Infine, i dati emersi dalle osservazioni e dalle interviste, ma anche dai “diari di bordo” dei tirocinanti inviati nel corso del secondo anno di ricerca presso le “Spallanzani”, ci dicono che il dinamismo per cui il singolo docente si concepisce nella logica dell’appartenenza a una comunità rappresenta un dispositivo formativo riconosciuto come tale anche da chi vi si avvicina dall’esterno, o da chi vi si trova inserito da un certo momento in poi. È stato uno dei nostri studenti a verbalizzare, al termine del tirocinio, il proprio “stupore positivo” di fronte a “docenti che si concepiscono quasi naturalmente come gruppo, e che spesso parlano usando il pronome *noi* piuttosto che il pronome *io*”. Una sua collega ha invece riferito di aver potuto partecipare

alla mono-disciplinare di Lettere delle Spallanzani. Tra le altre cose, si discuteva l’adozione dei libri di testo per l’anno scolastico a venire. Non solo hanno chiesto il mio parere, come se fossi una loro collega, e già questo mi ha stupita: ma ne hanno tenuto conto, perché sulla base di quello che ho detto hanno modificato una

decisione, ringraziandomi per il contributo. Mi ha stupita la coesione di questo gruppo, così coeso da aprirsi con facilità ad esterni, mettendoli a parte di un tesoro di esperienza ma accogliendo anche il nuovo che può contribuire alla riuscita del tutto. Lavorare così è molto stimolante e fa crescere²⁴.

In altri termini, la formazione degli insegnanti non può mai essere concepita come un rapporto “a due” (il docente e il suo formatore, il tirocinante e il suo tutor) e men che meno come una “avventura in solitaria”. Si tratta piuttosto di inserire il docente, aspirante tale o già in servizio, in reti e contesti comunitari di azione e di vita, in concreti rapporti interpersonali. Si tratta, cioè, di pensare la formazione degli insegnanti secondo logiche assimilabili a quella dell'apprendistato (Moscato, 2016). I caratteri della “forma educativa strutturale” dell'apprendistato implicano che il soggetto sia introdotto ad un mestiere o ad un'arte tramite un alto grado di appartenenza e partecipazione alla vita di una comunità professionale (che può essere anche di modeste dimensioni), in cui l'insegnamento si svolge secondo una continua ricorsività tra teoria, prassi, riflessione, confronto sulla prassi. La questione è riconoscere il valore formativo dell'esposizione all'esperienza di un altro professionista. Del resto, la ricerca attesta come, nella storia formativa degli insegnanti, sia sempre presente l'incontro con una o alcune concrete figure di docenti la cui esperienza e competenza professionale hanno costituito un fattore orientante per il soggetto giovane, e dei quali sono stati interiorizzati approcci e modalità operative (cfr. Moscato, 2008; Pinelli, 2013).

Ovviamente, concepire la formazione dei docenti nell'ottica dell'apprendistato comporta la riconosciuta necessità di nuove sinergie tra il mondo della scuola e il mondo accademico e della ricerca. Le riflessioni qui proposte sperano di costituire un primo, piccolo contributo in quella direzione.

²⁴ Cfr. il già citato Pinelli & Caputo, 2022. Si veda anche Pinelli, 2022.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2017). *Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*. In Fiorucci M., Lopez G. (a cura di), *Jonh Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma-Tre Press, Roma, pp. 21-38.
- Bertagna G. (1991), *La scuola dell'istruzione. Dentro la modernità. Il modello istruttivista*, "Orientamenti pedagogici", V, pp. 1065-1089 e pp. 1283-1308.
- (1992), *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*, La Scuola, Brescia.
- Bruner J.S. (1996). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1997.
- Camisasca M. (2009). *Don Giussani: la sua esperienza dell'uomo e di Dio*. San Paolo, Cinisello Balsamo.
- Caputo M. (2011). *La "paideia incompiuta": formare l'uomo e il cittadino nella scuola della Repubblica*. In Moscato M.T. (a cura di). *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*, FrancoAngeli, Milano, pp. 75-90.
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*, La Scuola, Brescia.
- Dewey J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*, The Macmillan Company, New York. Trad. ital. *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- Erikson E., Erikson J. (1982) *I cicli della vita. Continuità e mutamento*, trad. it. Armando, Roma, 2018².
- Giussani L. (1986). *Il senso religioso*. Volume primo del PerCorso, Jaca Book, Milano.
- Giussani L.(1977¹, 1995²). *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano 2005³.
- Konrad M. (2010). *Tendere all'ideale. La morale in Luigi Giussani*, Marietti, Genova-Milano.
- Lave J., Wenger E. (1990), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, trad. it. Erickson, Trento 2006.
- Lorcerie F. (2003). *L'école et le défi ethnique: éducation et integration*, ESF Éditeur, Paris.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Moscato M.T. (2008). *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia.
- (2013). *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori, Milano.

- (2016). *Premesse per una pedagogia del lavoro: l'apprendistato come forma strutturale*, "Formazione, Lavoro, Persona", n. 16, pp. 52-76.
- Pinelli G. (2013). *La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo. Un'analisi pedagogica della competenza degli insegnanti secondari*, Aracne, Roma.
- (2019a). *Problemi teorico-metodologici dell'osservazione pedagogica nella scuola: analisi di un caso di motivazione alla lettura*, "Nuova Secondaria Ricerca", n. 1, pp. 15-40.
- (2019b). *Educare l'espressione artistica tra metodo e creatività: il "caso Spallanzani"*. In Caputo M. (a cura di), *Espressione artistica e contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 243-264.
- (2020). *Scuola e famiglia nella progettazione di una didattica inclusiva: osservazione di un caso concreto*. In Cappuccio G., Compagno G., Polenghi S. (a cura di), *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, pp. 1492-1503.
- "Nulla di più arduo che amarsi". *Eros, affetti, educazione al tempo dei social*, Marcianum Press, Venezia.
- (2022). *La comunità di pratiche nella formazione iniziale del docente: proposte per il tirocinio*. In Fiorucci M, Zizioli E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*. Atti del Convegno Nazionale Siped, Roma 27-29/01/2022, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 216-219.
- (2023). *Senso religioso ed educazione in Giussani: la categoria di dipendenza originale*. In Di Martino C. (a cura di), *Introduzione alla realtà totale. Saggi sul pensiero pedagogico e sociale di Luigi Giussani*, BUR Rizzoli, Milano, pp. 98-114.
- Pinelli G., Caputo M. (2020), *Rappresentazioni della valutazione scolastica in un micro-universo di docenti medi: una ricerca esplorativa*, "Nuova Secondaria Ricerca", n. 2, pp. 728-755.
- Pinelli G., Caputo M. (2021a), *Progetto di ricerca-azione "Istituto Vladimiro Spallanzani". Report sintetico del triennio di ricerca*. In Eidem (a cura di), *Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca sul campo*, cit., pp. 3-43, <http://amsacta.unibo.it/6835/>.
- (a cura di) (2021b), *Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca sul campo*, https://amsacta.unibo.it/view/conferences/Scuole_che_educano,_insegnanti_creativi_in_Emilια-Romagna=2E_Una_ricerca_sul_campo.html.

- (2022), *Formare docenti al tempo della DAD tra didattica, ricerca e terza missione*. In Perla, L., Vinci, V. (Eds.), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in università*. Atti Convegno ASDUNI, Bari, 24/25 giugno 2020, FrancoAngeli, Milano, pp. 114-125.
- Polanyi M. (1958), *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*, trad. it. Rusconi, Milano 1990.
- (1966), *La conoscenza inespresa*, trad. it. Armando, Roma 2018².
- Schön D.A. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it. Dedalo, Roma 1993.
- (1987), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad. it. FrancoAngeli, Milano 2006.
- Silverman D. (2000), *Come fare ricerca qualitativa. Una guida pratica*, trad. it. Carocci, Roma 2002.
- Tochon F. (2000) *Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité*, "Revue Française de Pédagogie", 133, pp. 129-157.
- Wenger E. (1998), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2006.

Giorgia Pinelli (1978), docente di filosofia e storia nei licei, è attualmente Assegnista di ricerca presso il Dipartimento delle Arti dell'Università degli studi di Bologna. Presso il medesimo Ateneo ha conseguito nel 2011 il Dottorato in Pedagogia, e ha svolto nel tempo attività di collaborazione didattica e di ricerca. Dal 2017 idoneo quale Professore Associato di Pedagogia generale e sociale Insegna anche Discipline pedagogiche presso la Facoltà Teologica dell'Emilia-Romagna (Bologna) e lo Studio Teologico Interdiocesano di Reggio Emilia. Tra le sue pubblicazioni si segnalano le monografie: *La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo. Un'analisi pedagogica della competenza degli insegnanti secondari* (Aracne, 2013); *"Nulla di più arduo che amarsi". Eros, affetti, educazione al tempo dei social*, (Marcianum 2021), con cui ha vinto il Premio SIPED di Pedagogia nel 2022.

L'educazione affettiva nelle scuole paritarie. Esperienze compiute e ipotesi di lavoro

di Giorgia Pinelli

1. Persona, affetti, visioni del mondo: uno sguardo ampio sull'educazione affettiva nella scuola

Il tema dell'educazione affettiva e sessuale delle generazioni giovani rientra oggi tra le questioni socialmente percepite come "emergenze". A tale percezione concorre sicuramente il dilagare incontrastato dei social come veicolo relazionale, con tutto ciò che essi comportano rispetto alle interazioni tra pari, specialmente per quanto riguarda il mondo dell'adolescenza. Non si può inoltre dimenticare il risalto mediatico attribuito periodicamente a fatti di cronaca nera che vedono coinvolti giovani e giovanissimi, con il conseguente ritorno di appelli da parte del mondo politico e mediatico all'introduzione/implementazione, nella vita di scuola, di progetti variamente declinati che dovrebbero occuparsi specificamente di "educazione al rispetto", "ai sentimenti", "alle relazioni affettive". Una dinamica, questa, che implicitamente assegna alla scuola stessa il ruolo di "panacea per tutti i mali", o viceversa di capro espiatorio delle crisi educative che segnano il nostro tempo¹.

In ogni caso, lo sguardo emergenziale finisce per fagocitare, o quantomeno relegare sullo sfondo, il "cuore" di questioni che

¹ Cfr. ad esempio P. Vietti, *I corsi di "educazione alle relazioni" e la scuola come capro espiatorio*, "Tempi", 24/11/2023, edizione online: <https://www.tempi.it/omicidio-cecchettin-scuola-educazione/>.

esigerebbero ben altri spazi di riflessione. In particolare, questa rappresentazione della scuola lascia trasparire una implicita “riduzione curricolare”: tematiche strutturalmente connesse al dinamismo della crescita umana e alla lunga durata del processo educativo – poiché tali sono la maturazione affettiva, la corporeità e la sessualità, le relazioni tra pari, etc. – vengono rese contenuti di un progetto didattico con tanto di monte ore ed obiettivi. Di fatto, esse vengono assorbite nella logica delle discipline scolastiche, alla stregua della matematica, del latino, della chimica; e in tale logica, proprio come si insegna a risolvere un’equazione, a tradurre una perifrastica passiva o a bilanciare una relazione chimica, sembrerebbe possibile “insegnare a vivere”, “insegnare l’affettività/la sessualità”, “insegnare i sentimenti”. L’intrinseca problematicità di questo assunto è abbastanza evidente, e non soltanto per la difficoltà di individuare figure abilitate a questo tipo di educazione². Esso lascia infatti trapelare una vera e propria “eclissi dell’educativo” nelle rappresentazioni socialmente condivise della scuola e dell’insegnamento. Nella crisi conclamata delle agenzie educative ed in primis della famiglia, parrebbe che siano abilitati a “preparare alla vita” solo gli adulti provvisti di idoneo curriculum di studi: convinzione implicita, questa, che non di rado è condivisa e avanzata dalle famiglie per prime, che non di rado delegano in bianco alla scuola (o alle parrocchie, o a realtà associazionistiche) l’educazione ad ampio spettro dei propri figli³.

Alla luce di tutto ciò, sembra necessario ripensare la questione più a monte: prima che collocarsi nella logica dell’intervento e della “operatività”, occorre cioè individuare possibili direttrici di senso per

² Nel variegato mondo dei progetti di educazione affettiva/sexuale già in essere, si passa da figure di ambito medico (ginecologi e ostetriche, ma più spesso sessuologi o psicologi) a militanti/volontari di associazioni. Per non parlare delle recenti ipotesi del Ministro dell’Istruzione in carica, Giuseppe Valditara, circa l’ingresso in classe di *youtuber* e *influencer* per impartire una “educazione sentimentale”. Colpisce che, in questo elenco di figure che dovrebbero educare (o che già si propongono come educatori) nelle aule su temi di questa portata, gli insegnanti siano i grandi assenti/esclusi.

³ Nella mia carriera di insegnante nella secondaria superiore ho raccolto spesso verbalizzazioni di questo tenore da parte di genitori affaticati: “A casa nostro/a figlio/a fa quello che vuole, non c’è santo che tenga, ormai ci siamo arresi, è una battaglia persa. Pensateci voi a raddrizzarlo, avete carta bianca”.

ipotizzare l'educazione sessuale/affettiva dentro la scuola, interrogandosi su quale sia il contributo specifico che la scuola ha da offrire rispetto a questo ambito.

Gli istituti paritari incontrati nel corso della ricerca empirica con le scuole in Emilia-Romagna offrono alcune suggestioni, in virtù della presenza dichiarata, nell'organizzazione e progettazione della vita di scuola, di "visioni del mondo" (che il lettore ha già incontrato nel saggio precedente, e che nella seconda parte del libro è approfondita a livello teorico dal contributo di Sergio Ciatelli). In altri termini, le scuole paritarie si costituiscono attorno ad una condivisa visione di educazione e di persona, e anche attorno ad una pedagogia della scuola. Nella *ratio essendi* di una scuola paritaria sono perciò necessariamente implicate le domande fondamentali su "chi sia" la persona che si intende educare, su cosa significhi crescere e diventare uomini e donne, su quale sia eventualmente il modello di adultità matura e compiuta proposto agli studenti dentro e fuori le aule. Domande e riflessioni, queste, che sono effettivamente emerse nel confronto con le quattro scuole paritarie incontrate nel corso della ricerca: tanto quelle di ispirazione cattolica – le "Vladimiro Spallanzani" (MO/RE), la "San Giuseppe" (Centro scolastico "La Carovana", MO), la "San Tommaso" (Istituto "Farlottine", BO) – quanto l'International Experiential School (IEXS, RE), il cui progetto formativo si incardina su principi di altro segno⁴. I materiali raccolti in sede di osservazione ed intervista in queste scuole delineano alcune "piste di senso educativo", che consentono di ricollocare l'educazione affettiva nel più ampio alveo della maturazione/educazione globale della persona⁵.

Con ciò, come già segnalato rispetto ad altre questioni nel contributo precedente, non si intende affermare che nella scuola statale non sia possibile incontrare domande e preoccupazioni educative di questo tipo: esse, infatti, si accendono ovunque operino

⁴ Rimando per questo al mio saggio precedente in questo volume, oltre che a Pinelli, Caputo (2021a, 2021b).

⁵ Come già nel saggio precedente, la siglatura delle interviste in questo contributo comprenderà le iniziali della denominazione della scuola ed un numero progressivo (la numerazione si riferisce ad ogni singola scuola). Queste le sigle: SPMORE per le "Spallanzani"; STBO per le "San Tommaso" di Bologna; SGMO per le "San Giuseppe" della "Carovana" di Modena; IEXS per la scuola omonima.

docenti realmente pervasi di cosciente intenzionalità pedagogica. Nelle scuole paritarie, tuttavia, esse fanno parte integrante del “lavoro quotidiano” (anche e in primo luogo su se stessi) con cui i docenti sono chiamati a confrontarsi.

Non si vuol nemmeno lasciar intendere che in una scuola paritaria vi sia una perfetta, scontata sinergia di intenti e visioni del mondo. I coordinatori/dirigenti incontrati esprimono continuamente la necessità, specialmente nei momenti di *turnover* del corpo docente (legati a pensionamenti, o a periodiche tornate concorsuali), di rinnovare la formazione. Essi danno voce alla percezione di una distanza tra le “colonne” della scuola e i nuovi assunti, che non è solo e tanto di natura generazionale, ma che ha a che fare con diverse esperienze di vita e una differente “formazione di sfondo”, legata anche ai mutamenti del contesto socioculturale nel tempo. I docenti giovani, insomma, senza polemiche e con estrema sincerità, esprimono dubbi, o ancora il desiderio di meglio comprendere questioni che per la “vecchia guardia” risulterebbero assodate.

D'altra parte, una simile dinamica fa parte della vita stessa di questi orizzonti di senso/valore, che per vivere hanno bisogno di essere continuamente accolti (e dunque inevitabilmente vagliati, esplorati, messi alla prova nella loro solidità, rigenerati) nella mente delle nuove generazioni di docenti. Come si è già visto nel contributo precedente, anche questo lavoro di continua rivivificazione delle fondamenta ideali fa parte dell'opera educativa compiuta dagli istituti paritari.

Per quanto riguarda l'educazione sessuale/affettiva, nelle scuole paritarie incontrate appare assodato che essa necessariamente debba essere pensata come parte di un più ampio orizzonte. Certamente non vi mancano interventi che entrano anche negli aspetti “tecnici” della questione: dedicati, cioè espressamente all'educazione sessuale /affettiva, anche con ricorso ad esperti esterni (non di rado professionisti “amici” della scuola, di cui condividono la *ratio* educativa) o progetti strutturati scelti in modo “mirato”, come il percorso TeenStar⁶. Tuttavia, l'educazione affettiva è considerata

⁶ TeenStar è un programma di educazione alla sessualità e all'affettività avviato negli anni Ottanta del Novecento, su iniziativa della ginecologa Hanna Klaus, poi diffusosi internazionalmente. Attualmente è diretto da Vigil Pilar (ginecologa e

parte integrante del più ampio processo educativo che accade a scuola nella quotidianità della vita d'aula. Come affermato da una dirigente,

non si può pensare di comprimere l'educazione affettiva a poche ore. Gli incontri con figure esperte su questi temi, ed esperte anche nel parlarne con i ragazzi per aiutarli a riflettere, sono preparati da tutto il lavoro che si fa ogni giorno in classe, all'intervallo, nelle ore di italiano, di scienze, di matematica, di arte. L'educazione affettiva non è un segmento o un argomento di studio, va a incidere direttamente sulla crescita della persona (STBO1).

Evidentemente, in questo modo di concepire l'affettività è implicito il rifiuto di ridurla ad una sessualità oggi sempre più interpretata (almeno a livello *mainstream*) come mero esercizio della genitalità. E questa, per usare le parole di un altro dei dirigenti incontrati, è già “una scelta antropologica a monte, che deve essere continuamente riaperta e discussa, specialmente ai giorni nostri, quando l'ovvio sembrerebbe andare in tutt'altra direzione” (SPMORE1).

Tale consapevolezza mette in moto, nelle diverse scuole e con le rispettive specificità, dinamismi originali e creativi ad ampio spettro, che non restano relegati alle ore votate all'educazione affettiva “a norma di curriculum ministeriale” (quinta primaria, terza media, seconda superiore), ma si intrecciano positivamente e costruttivamente con l'intera vita di scuola.

a. La maturazione affettiva rientra nella maturazione globale della persona

La conclusione del paragrafo precedente offre già un primo “sentiero di senso”: nelle scuole paritarie incontrate, l'educazione affettiva – sia pur nella sua specificità - appare sorgivamente e vitalmente inscritta in un percorso educativo unitario, mai “separata” dal resto, ma direttamente connessa con tutta la vita di scuola. Vita di scuola che, essa stessa, è guardata non appena come luogo di

docente universitaria cilena). L'asse portante è la considerazione totale e integrata della persona (tra i riferimenti teorici del progetto rientra anche la riflessione antropologica sottesa alla “teologia del corpo” di Giovanni Paolo II).

istruzione, ma di educazione/formazione della persona a tutto tondo. Particolarmente significativa, a tale riguardo, la verbalizzazione che segue:

Tutto nella nostra scuola è tenuto assieme dalla forza di una proposta formativa (...). La proposta dell'educazione nella sua etimologia, tirare fuori con tutto quello che si fa a scuola il bene che c'è in un ragazzo e condurlo, accompagnarlo in un percorso tramite la proposta educativa e didattica della scuola, con la famiglia al fianco, perché qui siamo in un luogo di educazione, di istruzione e di educazione, e le due cose non si possono separare (SGMO1).

Questo approccio, evidentemente, implica una rappresentazione della persona in cui dimensione cognitiva e sfera emotivo-affettiva risultano inestricabilmente connesse, accanto alla consapevolezza che ogni attività fa appello ad entrambe, e su entrambe incide.

[La mia funzione di coordinamento sull'inclusione] è uno sguardo sull'intera giornata scolastica di chi resta fino alle 16.30 nel doposcuola. C'è un ritorno immediato sul lavoro del pomeriggio, sulle relazioni che si instaurano nel pomeriggio e nei momenti meno strutturati, che poi ti ricadono in testa la mattina dopo nelle ore di scuola. Io seguendo sia l'educatrice al mattino che gli aspetti pomeridiani tengo un po' d'occhio tutto. [...] Quando al pomeriggio faccio il mio giro di coordinamento vado anche a vedere come va il lavoro dei singoli che lavorano con il loro tutor personale [assunto dalla famiglia, a cui la scuola offre semplicemente gli spazi come favore ma anche per una preoccupazione educativa]. Infatti, siamo sempre noi a suggerire i tutor. È importante questo sguardo globale di fronte alla fragilità dei ragazzi ma anche dei genitori o, meglio, la fragilità delle relazioni oggi, con tante famiglie isolate, sole, affaticate nelle relazioni (STB4).

Il mio background è di assistenza domiciliare per cure palliative pediatriche. Prima di pensare di fare una scuola facevo questo. [...] Tu andavi a sedare bambini che magari non si sarebbero più svegliati. E dovevi dire ai genitori "Tuo figlio sta morendo". Quindi il mio era un lavoro non solo medico, ma di relazione. Tutto si collega. Il bimbo, la famiglia, la cura, io, le parole che dico, la mia persona. A un certo punto ho iniziato a pensare che volevo dire ai bambini "Io ti regalo un momento bello", anzi "Io ti regalo un mondo bello". Avevo bisogno, ho bisogno di far vedere che c'è del bello. Ed è così che faccio scuola, è per questo che ho deciso di fare una scuola. Se la scuola non c'entra con tutte queste cose, non è scuola. Alcuni mi dicono che vivo nel mio mondo fatato, ma tutto questo per me è reale. Come fai a separare tutto questo... come fai a separare ad esempio le emozioni, gli affetti, dalla scuola? Come fai a separarli da quello che succede qui? Semplicemente impossibile (IEXS2).

In questo tipo di sguardo si dà per assodata la decisività dei processi educativi che accadono nelle famiglie dei ragazzi, e di queste famiglie si suscita continuamente il coinvolgimento, si stimola la presa di coscienza. Senza reciproche “invasioni di campo”, l’obiettivo è restituire a tutti gli attori coinvolti uno sguardo il più possibile compiuto su ciascun ragazzo.

Vanno in questa direzione le riunioni a inizio e fine anno scolastico, e i numerosi momenti di “interclasse” in itinere, che vedono le riunioni dei docenti aprirsi alla partecipazione di tutti i genitori per una condivisione del percorso scolastico e degli obiettivi che lo animano, nella logica di un reciproco confronto e di un’assunzione di responsabilità. Ciò è vero anche nel merito del tema di cui questo saggio si occupa: l’esperta esterna che si occupa dell’educazione affettiva alle “Spallanzani”, ad esempio, svolge regolarmente un incontro “pre” e uno “post” con i genitori delle classi coinvolte (incontri che chi scrive ha potuto osservare). L’obiettivo è esplicitare alle famiglie, prime titolari dell’educazione dei ragazzi, contenuti, obiettivi e metodologie del percorso di educazione affettiva; e, a fine percorso, restituire ai genitori uno sguardo di sintesi che, pur rispettando la privacy dei ragazzi e il loro anonimato, intende segnalare alle famiglie domande, inquietudini, intuizioni profonde dei loro ragazzi, che (specialmente nell’età della preadolescenza e adolescenza) i genitori non sempre sono nelle condizioni di intercettare. Pratiche analoghe avvengono anche nelle altre scuole paritarie. A monte non c’è solo una visione “integrata” della persona (per cui l’educazione affettiva non costituisce un capitolo a sé stante rispetto a ciò che si vive a scuola), ma anche del processo educativo, che vede sempre l’educando coinvolto in un dinamismo con diverse figure di adulti significativi.

Ne è segno, ad esempio, la scelta di promuovere l’interazione tra “esperti esterni” e corpo insegnante (spesso queste figure, nelle scuole paritarie incontrate, si confrontano in primo luogo con l’intero collegio docenti per momenti di formazione e riflessione condivisa). In questo modo la figura dell’esperto non cala dall’alto in classe come *deus ex machina*, ma si inserisce costruttivamente in un dinamismo educativo, e in un continuo interscambio con i docenti (che sono l’elemento di continuità di presenza adulta per i ragazzi).

In direzione analoga si colloca la proposta ai docenti di letture, sussidi ed incontri utili ad “aprire” ad un respiro educativo ampio, anche rispetto alla questione affettiva, le discipline di insegnamento. Di qui emerge un’ulteriore declinazione della “globalità” di cui si diceva: negli istituti paritari che hanno partecipato alla ricerca, l’educazione affettiva risulta, in effetti, parte integrante delle attività didattiche. Essa non si gioca nei termini di “contenuto di una disciplina specifica”, ma costituisce un obiettivo di apprendimento collocato entro una trattazione più ampia, essa si disciplina e curricolare.

b. Il potere umanizzante della cultura e delle pratiche scolastiche

Nel dibattito pubblico/mediatico, quando si pensa l’educazione degli affetti a scuola, si tende a dimenticare il potere umanizzante della cultura formale. Di quel patrimonio, cioè, che è stato degno di essere consegnato da una generazione all’altra, e che non è costituito solo da insegnamenti pratici o da nozioni teoriche e astratte, ma è capace di interagire con la vita personale, alla quale offre sistemi di pensiero, visioni ideali, modelli, grandi narrazioni, immagini archetipiche (cfr. Moscato, 1998). Proprio in virtù di tale potere di umanizzazione Bruner ([1958] 1964) ha potuto definire la scuola come “ingresso nella vita della ragione”⁷. Alcune verbalizzazioni/interviste ci aiutano ad approfondire il tema.

La cosa bella è che, quando loro studiano inglese diventano più persone, più se stessi, diciamo. Ovvio, imparano la lingua e imparano le trame e i personaggi di storie importanti, che fanno parte della cultura generale, ma non si chiude tutto lì. Provo sempre a mettergliela giù così, che magari non diventeranno tutti traduttori o non si innamoreranno tutti di Shakespeare, ma studiare queste cose forse un giorno li aiuterà, non so, a distinguere il bene e il male, capire cosa vuol dire amore o sacrificio, iniziare anche a vedere quanto è difficile ma anche tanto bello il rapporto tra uomo e donna, cosa vuol dire amicizia tipo quando gli fai leggere *Lo Hobbit*... sì, perché Tolkien è una delle mie passioni. Eccetera eccetera. Insomma, quando li sgrido all’intervallo perché litigano e quando spiego inglese io li sto anche educando (SPMORE21).

⁷ Cfr. anche Moscato 2013, pp. 33-42.

Valutare la pratica musicale è complesso. Io la valuto così: la meta è fare la musica insieme, se no non serve. Loro hanno in testa l'idea che il loro voto dipenda dalla quantità di errori o di cose giuste che fanno nell'esecuzione. Devono capire che il focus è un altro. Per loro questo è educativo. Io premio tanto chi suona insieme e ascolta gli altri mentre suona. Anche se fa tanti errori. Questo è educativo della loro persona, del loro modo di relazionarsi agli altri. È inutile che ci riempiamo la bocca di lezioni su come stanno tra loro, su amicizia e amore... penso alla terza media, dove questi temi comunque arrivano anche per contratto, diciamo... comunque è inutile fare questi discorsi se non passano attraverso tutto quello che si fa a scuola (SPMORE26).

La potenza umanizzatrice della cultura formale nella sua interazione con la mente del docente e del discente è riconosciuta anche dagli insegnanti che si trovano a svolgere in prima persona moduli o progetti di educazione affettiva:

Io faccio anche l'educatrice all'affettività con TeenStar. E quando sono in classe con TeenStar o quando ci sono come docente di materia non c'è tutta questa differenza. Voglio dire che lo sguardo di fondo è lo stesso, in TeenStar così come in questa scuola si guarda... cioè, tu guardi i ragazzi mai come un problema, il ragazzo non è un problema da risolvere, come non è la somma dei suoi pregi. E questa cosa per me è tutto. L'ho imparata prima da TeenStar, ma me la sono portata dietro nelle materie. Sono due modi di stare con i ragazzi che si illuminano a vicenda perché sono della stessa pasta. Anzi, guardare con l'occhio della loro educazione affettiva le materie che insegno mi aiuta ad insegnarle in un altro modo, a cercare di far vedere che tesoro c'è dentro anche per la loro crescita personale. E viceversa, ricordarmi quando parlo di affettività delle materie che insegno mi aiuta a trovare esempi, a collegare anche a quello che loro vivono tutti i giorni a scuola, anche con ragazzini che non sono miei studenti eh, perché certi esempi che loro conoscono glieli puoi fare ed è come se si accorgessero che quello che fanno sui banchi può azzeccarci qualcosa anche con la vita (SGMO13).

La persona è una, è integrale. Poi certo, possiamo distinguere tanti aspetti. Ma sono tutti uniti in una persona. "Tu vali", "tu sei un valore", è il modo in cui ci avviciniamo ai nostri alunni. Noi non guardiamo i ragazzi per il problema che hanno, ma per la ricchezza che sono. Questo dà il passo a tutto quello che si fa a scuola. Non solo al tono che diamo alle relazioni, alla cura che ci mettiamo nell'aiutare i nostri insegnanti a guardare in un certo modo i ragazzi, a collaborare eccetera. Intendo che anche quando uno insegna matematica o grammatica o arte non può non avere in mente la formazione a tutto tondo della persona. Le materie aiutano molto anche a vivere le relazioni, a gestire le emozioni, perché danno le parole, aiutano a dare nome alle cose, e quindi a comprenderle. Vale anche per se stessi (SPMORE1).

Queste verbalizzazioni aprono la strada a una riflessione, che non può essere esaurita in questo contributo, circa il ruolo del pensiero narrativo nel suo intreccio con il pensiero scientifico e nella vita di scuola. Mi limito ad osservare che nella nostra epoca variamente scienziata/positivista, in cui la dimensione umanistica (per tacere di quella artistica o religiosa) è relegata all'ambito della "non-conoscenza" o della "conoscenza imperfetta", la realtà (nostra e del mondo) tende a farsi opaca, se non incomprensibile⁸. La sovrabbondanza di informazioni non implica la comprensione, e men che meno automatismi di riconoscimento/conferimento di senso. La nostra possibilità di misurare e quantificare la realtà, tanto da poter dividerla nelle sue componenti elementari, ci lascia sfuggire tra le dita il significato complessivo che essa porta con sé. In particolare, questo approccio mostra tutti i suoi limiti quando si tenti di applicarlo alla sfera affettiva, che tocca le corde più profonde del conferimento di senso alla vita. La pretesa di istruire le generazioni giovani a "gestire" la sessualità, l'affettività e l'amore si rivela illusoria nella misura in cui omette la grande domanda circa la comprensione del significato che permea scelte e vissuti. Come da introduzione di un testo dedicato all'educazione affettiva, e rivolto anche ai ragazzi, sappiamo perfettamente che l'Amarone della Valpolicella si riduce a una miscela in percentuali variabili di sostanze chimiche dai nomi poco invitanti. Tuttavia, ciò non sottrae mistero e magia al vino e a tutti i "riti" sociali e conviviali che vi sono connessi. Viceversa, la scoperta del "funzionamento" del nostro corpo e l'intuizione delle dinamiche sottese ai processi – anche non corporei – che ne derivano ci ha condotti a smarrire ogni significato circa le esperienze che viviamo⁹.

⁸ Lo documentano le verbalizzazioni raccolte in tanti anni di attività nella scuola superiore, anche in progetti di educazione affettiva: cfr. Pinelli 2021, in particolare il capitolo 1.

⁹ Cfr. Lodi, Cavicchi (2022, pp. 12-13). Di segno analogo l'impostazione di Tisselli (2015). Quest'ultimo testo, in particolare, è utilizzato da docenti di materie letterarie e di scienze presso la "San Tommaso", proprio nella logica di un'educazione affettiva che passi anche attraverso il modo in cui si insegna la disciplina di studio. In terza media, come è noto, il docente di scienze è chiamato a presentare il corpo umano ed i suoi apparati, incluso quello genitale, dal punto di

Da questo punto di vista merita una menzione particolare la scelta, operata dalle “Farlottine” della “San Tommaso”, di istituire un’ora curricolare a settimana, denominata “ora di approfondimento” e dedicata all’educazione alle relazioni e all’affettività. Essa, affidata di docenti che nella stessa classe insegnano materie letterarie, non è tuttavia concepita nella logica di una “materia scolastica in più”: consta invece nella proposta di prodotti filmici e narrativi che offrano ai ragazzi l’occasione per riflettere, in gruppo (materialmente collocandosi in cerchio in momenti ad hoc) e con la guida del docente, su se stessi, sulle loro relazioni, sull’intimità, sull’amicizia, sull’amore, sulla sessualità e sull’affettività.

Per l’ora di approfondimento quando si leggono libri potrebbe sembrare un’ora di narrativa, ma non è così. Primo perché non li sovraccarichiamo di lavoro, se no sarebbe una materia aggiuntiva. In realtà il senso della questione è totalmente diverso. Per ogni anno dalla prima alla terza identifichiamo un tema che ci sembra pertinente a quella particolare fase di vita, e poi identifichiamo romanzi e film che possono essere visti e letti insieme in un’ora dedicata. In prima il tema è la diversità, intesa come... ci siamo resi conto che in prima media faticano a capire che sono in un gruppo classe, in un contesto di relazioni dove ci sono persone diversissime tra loro, e loro sarebbero portati a muoversi in modo un po’ egocentrico. [...] Lo scopo è che si rendano conto di questo e che imparino ad accogliere l’altro nella sua diversità¹⁰. [...] In seconda l’idea è proseguire in questo senso affrontando la relazione di amicizia, che si è vista anche in prima con *Wonder*, e la crescita a partire dal rapporto di amicizia. Quest’anno per le seconde abbiamo scelto come libro *Un sacchetto di biglie*¹¹, stiamo lavorando su questo. [...] L’idea è che sia un momento proficuo di dialogo e confronto, non un momento che alla fine rischia di appesantirli ulteriormente, un momento libero di dialogo e confronto cogliendo l’occasione per farli riflettere in un certo modo. Mettersi lì fisicamente e rispondere alle domande a partire dal film o dal libro, che aiuta. Ma senza appesantire. In terza l’idea è proseguire con l’esame della relazione di amicizia che però potrebbe arrivare ad essere qualcosa di più. Ci siamo affidati, su consiglio di alcuni, a un libro interessante che è *La ragazza in bottiglia* di Sara Allegri¹², parla di una ragazza e del rapporto di amicizia che si evolve con un

vista anatomico-fisiologico. E, come ha chiosato efficacemente una docente di scienze dell’istituto, “anatomico non significa senz’anima” (STBO2).

¹⁰ Il docente cita come materiali utilizzati in prima, per quell’anno, il film *Stelle sulla terra* (2007), diretto dal regista indiano Amir Khan, e il romanzo *Wonder* (2012) di R.J. Palacio, divenuto celebre grazie alla trasposizione cinematografica del 2017.

¹¹ Si tratta del romanzo autobiografico pubblicato da Joseph Joffo nel 1973.

¹² Il romanzo è uscito nel 2014.

ragazzo e di come lei cambia: un rapporto che nasce come rapporto di amicizia e non solo, e si sviluppa. È molto delicato anche nel modo di trattare la tematica di un affetto che non sia semplicemente amicizia, molto sensibile sul modo in cui affronta certe tematiche. Quando si parla di educare le relazioni affettive è importante educare anche la sensibilità. E la sensibilità si educa anche attraverso belle letture, bei film, bei quadri, la passione per la storia... (STBO8)

La logica è precisamente quella della saldatura tra cultura formale e vita, con l'obiettivo dichiarato di predisporre i ragazzi ad una riflessione continua su sé e su quello che vivono: una riflessione, questa, che si auspica possa diventare terreno fertile e "supporto educativo" anche per progetti "tecnicamente dedicati" a questioni specifiche, affidati a figure di esperti che collaborano con la scuola (come l'educazione sessuale/affettiva *tout court*).

Analoga sensibilità emerge in pratiche apparentemente slegate dal tema di cui ci stiamo occupando:

Io ai ragazzi faccio fare sempre autovalutazione. Un po' perché lavoro in modo molto laboratoriale, induttivo, quindi loro sono sempre molto attivati, e quindi... sei così tanto sollecitato che... posso chiederti anche di autovalutarti prima di dirti la mia. Faccio autovalutare ognuno e poi chiedo un riscontro alla classe. [...] Così riusciamo anche a responsabilizzarli e a capire il loro metro di giudizio qual è. [...] Ma sono onestissimi su questa cosa, anzi, alcuni tendono a sottovalutarsi, pochi a sopravvalutarsi, ma nella maggior parte dei casi sono onesti. Si puniscono quando devono e si premiano quando devono. Anche i piccolini, i più piccoli così, i più grandi tendono a caricare in positivo. I più piccoli sono la bocca della verità. Il rapporto con loro è strettissimo ma questa scuola è focalizzata su quello, loro lavorano anche perché gli darebbe noia deluderti, deludere il prof per questo rapporto di volersi bene. Perché ci vogliamo bene. E questo è un modo per educarli anche nella loro capacità di relazionarsi con se stessi e con gli altri. Imparare a valutare onestamente se stessi e gli altri è la base per ogni tipo di relazione, saper dire a se stessi che quella persona non va bene per me, o saper dire a un amico guarda che qui hai torto, sono solo esempi, serve per la vita. Forse sto divagando, ma questa è l'impostazione che ci diamo proprio come scuola, tutto sta dentro, tutto è collegato (IEXS7).

In questa verbalizzazione, accanto al riconoscimento del potere educativo e formativo della valutazione (e dell'autovalutazione), emerge un ulteriore elemento di interesse che vale la pena sottolineare. La docente si mostra almeno implicitamente consapevole della rilevanza dei processi di identificazione che si attivano tra docente e discente, tipici del processo educativo

(“lavorano anche perché gli darebbe noia deluderti, deludere il prof per questo rapporto di volersi bene”). Una dinamica, questa, che è riconoscibile essa stessa come veicolo di educazione affettiva.

c. Educazione affettiva ed identificazione con gli adulti di riferimento

L'incontro con il docente in classe non è mai, per l'immaturo, semplicemente il trovarsi di fronte a un “ripetitore di nozioni”. L'adulto significativo è tale nella misura in cui, con la globalità della propria persona (e non solo con le parole), media per l'educando un orizzonte di significato, che fa “scattare” processi di identificazione. Questi ultimi, se per l'adulto risultano transitori e finalizzati alla promozione umana dell'educando, sono invece totalizzanti e durevoli in quest'ultimo. L'identificazione con gli adulti di riferimento va infatti a costituire gli strati più arcaici dell'identità personale, in cui la componente cognitiva e quella affettiva, ancora una volta, risultano inseparabilmente connesse (cfr. Moscato, 1994).

È essenziale, in ordine all'educazione affettiva dei giovani, che tale consapevolezza sia presente alla coscienza adulta dell'educatore: l'educazione affettiva della persona, anche a scuola, passa in modo rilevante attraverso la persona del docente, attraverso il modo in cui egli affronta le situazioni, la vita, la sua disciplina di insegnamento; e attraverso il suo sguardo sui ragazzi. Una consapevolezza, questa, che emerge da diverse verbalizzazioni dei docenti incontrati nelle paritarie:

Non devi cercare la loro complicità, loro ti vedono sempre col tuo ruolo. Io non sono lì come me stesso, ma sono lì come docente di musica, che loro mi diano del lei non è solo una questione personale perché sono vecchio. Non è che se sei giovane ti fai dare del tu. No, in quel momento sei dentro un ruolo, rappresenti una bella istituzione che è la scuola, questa istituzionalizzazione non deve far paura perché per i ragazzi fa parte del diventare grandi. [...] Prima ti metti in pace con te stesso su questo, meglio è. Li educiamo anche così. L'ordine che imparano nella vita di classe, ma anche l'ordine che c'è in una partitura semplice, è ordine che può diventare ordine mentale, ordine di gesti, ordine come bellezza che cerco in tutta la mia vita, anche nelle mie amicizie, o con la morosa. La situazione di classe è formativa e la musica è una metafora potente (STBO10).

Il prosieguito della riflessione di questo insegnante di educazione musicale presenta alcuni aspetti estremamente significativi rispetto al tema di cui ci stiamo occupando:

Se fai primeggiare l'amore dei ragazzi per te personalmente e lo cerchi, se tu lavori perché loro ti amino, non fai il loro bene. Intendo, quando saranno grandi cosa penseranno di quel professore che faceva di tutto per accattivarsi? Che esempio daremmo? Le persone così prima o poi le scopri, e sono deludenti. La cosa più bella sarebbe che loro si ricordino il loro insegnante che sì, era anche una persona in gamba... non ricordare una persona in gamba che rompeva gli schemi e basta. Noi siamo docenti e non è brutto né antico, e lo puoi sempre riempire con forme diverse. Abbiamo tutti incontrato docenti che stimavamo, e insegnanti che ci hanno fatto del male didatticamente, se non anche personalmente. A uno che vuole iniziare il mestiere di insegnante direi "sì il migliore insegnante che avresti voluto incontrare nella tua carriera", ci penso sempre anche per me. È sempre una questione di ordine. Dare ordine alle relazioni con loro li aiuta a dare ordine al loro modo di stare in relazione, al loro modo di vivere le emozioni, le situazioni di affetto, di amicizia, eccetera (STBO10).

Questo professore si mostra consapevole (anche se forse si trova a verbalizzare questa consapevolezza a se stesso per la prima volta in sede di intervista) del fatto che anche la relazione tra docente e discente si configura come relazione affettiva e relazione "amorosa". L'attenzione a non approfittare della situazione di potenziale vantaggio offerta dall'essere un adulto in cattedra (che taluni, non a caso, hanno letto utilizzando l'immagine dell'*eros*¹³), infatti, si configura essa stessa come elemento di educazione della loro affettività, specialmente ove essa sia esplicitata. Soprattutto, essa è indice di una coscienza adulta che lavora su se stessa (e sulla propria affettività), rifuggendo la gratificazione emotiva immediata nel rapporto con gli studenti in vista della loro promozione umana.

In senso analogo, seppure con diversa curvatura, la verbalizzazione che segue:

Spesso quando faccio le mie reprimende ai ragazzi faccio esempi con i miei figli, parlo dei miei figli o di mio marito, dico "se voi foste miei figli", eccetera. Mi

¹³ Mi riferisco ad alcuni studi di Piero Bertolini (1988, 1999), che contengono importanti intuizioni sulla maturità affettiva e sulla relazione educativa, ma in cui, ad esempio, non è individuata pienamente la dinamica dell'identificazione (cfr. Moscato, 2012).

colpisce molto che a loro piaccia questa cosa. A volte chiedono anche, “ma suo figlio prof cosa dice, cosa fa, come va a scuola?”, cose così. Non penso sia solo curiosità. Un po’ a loro piace, crea intimità, questo mio portare dei pezzi della mia vita fuori dalla scuola, anche solo come battuta. Ma poi... mi pare... non so, è come se a loro piacesse anche avere degli squarci sul futuro, non riesco a spiegarmi. Quando racconto secondo me loro un po’ si immedesimano anche, non dico che ti guardano a esempio, dico una cosa diversa. Sei una che non è la mamma o il papà, perché alle medie i genitori contano zero, però sei una che come i loro genitori ha un marito, ha i figli, va a lavorare, ha tutti i casini che ci sono nella vita, e anche se a volte arriva stanca non salta per aria. Insomma, la scuola può essere anche un pezzo di mondo più o meno tranquillo, che ti aiuta a proiettarti in avanti, a dire ce la posso fare anche io a farmi una famiglia, a lavorare, a trovare una persona che mi vuol bene... è una cosa... normale, ecco (SPMORE3).

In questo caso, la consapevolezza circa l’identificazione con l’insegnante come luogo di educazione affettiva si gioca nei termini della cosciente offerta di una “possibilità di esistenza”. Si tratta di una forma di anticipazione dell’esperienza autenticamente educativa, che si iscrive nella stessa logica per cui l’adulto contribuisce a costruire nell’immaturato la fiducia in se stesso e la speranza - indicate da Erikson ([1964] 1968; [1982] 2018²) come “virtù”/ “forze dell’Io”) prospettandogli come possibile un futuro nel quale sarà lui ad assumere compiti e funzioni tipicamente adulti, come accade nella verbalizzazione “quando sarai grande...”, che spesso fa da contraltare alle domande o alle fantasticherie di segno analogo dei bambini (“quando sarò grande...”, “quando mi sposerò...”, “quando andrò a lavorare...”).

2. Un problema aperto

Quanto emerso dall’incontro con le scuole paritarie protagoniste della ricerca ci permette di avanzare alcune riflessioni più ampie su alcuni impliciti oggi prevalenti nel modo in cui si guarda alla scuola e ai caratteri della funzione educativa che essa esercita. Più che di impliciti si dovrebbe forse parlare di *riduzioni*. In primo luogo, la tendenza ad una “delega in bianco” operata dalle famiglie nei confronti dell’istituzione scolastica, in cui quest’ultima è rappresentata (e a volte si propone) come luogo principale e

preminente dei processi educativi perché unica abilitata a trasmettere un sapere “oggettivo”, non compromesso con orizzonti di valore.

Tuttavia, a questa immagine è sotteso un approccio intellettualistico all’educazione, ridotta *de facto* ad operazione di travaso di contenuti e nozioni nelle menti dei discenti. Come Moscato rileva, in questo modo

l’educazione è rappresentata come identica al suo contenuto conoscitivo o anche al suo contenuto etico-normativo. Questa assimilazione presuppone una teoria pedagogica sostanzialmente intellettualistica, in cui il primato dell’intelletto [...] dentro il costituirsi dell’umanità stessa determinerebbe il primato educativo del contenuto conoscitivo (...). Per questa via, però, la pedagogia si riduce e si assimila alla didattica (in quanto teoria dell’insegnamento) o, in alcuni casi, a psicologia applicata (in quanto teoria dell’apprendimento). In parallelo, e per la stessa ragione, la pedagogia si trasforma nella pura trasposizione metodologica di alcuni contenuti essenziali (Moscato, 2006, pp. 44-45).

In secondo luogo, posizioni di questo tipo finiscono per fraintendere i tratti specifici dell’istituzione scolastica e della forma educativa cui essa afferisce, il modello scolastico accademico. Si tende cioè a dimenticare che prerogativa essenziale della scuola è il suo essere “luogo separato”: un tempo e uno spazio materialmente e simbolicamente connotati, che definiscono un confine rispetto alla vita. Certamente, la scuola è luogo di esperienze ed è vita essa stessa: ma è vita in cui è data la possibilità di sbagliare e riprovare senza procurare danni irrimediabili a sé e agli altri, in una continua sollecitazione della malleabilità psichica tipica dell’età evolutiva umana. La scuola, dunque, non ha come primo obiettivo la trasmissione di informazioni o strumenti immediatamente applicabili sul piano operativo. La cultura alla quale i ragazzi vengono introdotti nelle aule non si propone nei termini di “istruzioni per l’uso” rispetto alla vita, e nemmeno (o comunque non necessariamente) rispetto a un determinato problema. Se nel modello educativo dell’apprendistato il discente ha chiaro in tempo reale “dove” porterà quell’insegnamento, e “a che cosa serve” apprendere quel gesto/

movimento, nella scuola tale nesso non è altrettanto evidente, né costituisce lo scopo precipuo¹⁴ (cfr. Moscato 2013, pp. 33-42).

Il tema dell'educazione sessuale/affettiva, in aggiunta, appare oggi "saturo" a causa di una diatriba ideologico-politica in cui si trova inserito (Pinelli, 2017). Quando esso entra nella scuola, lo fa attraverso alcune direttrici ben riconoscibili che ne smarriscono lo specifico educativo. Si trova così ridotto a questioni di area igienico-sanitaria (con il *leitmotiv* della "prevenzione"), o piuttosto a luogo di delimitazione di diritti¹⁵. Il problema di fondo è qui la pretesa di "neutralizzare" temi etico-educativi, affrontandoli in modo presuntivamente "oggettivo". Tuttavia, vengono così persi di vista alcuni fattori essenziali ai fini della comprensione e affronto di questi temi: la domanda sul "chi è l'uomo", "chi è la persona", "cosa intendiamo per affettività, amore sessualità". La ricerca del pluralismo passa da metodo di lavoro - dare spazio nel dibattito a qualsiasi posizione - ad affermazione sostanziale - nel dibattito sono ammesse unicamente le posizioni che rinunciano a porre in campo visioni del mondo. Si perde così di vista il fatto che anche una visione "scientifica" o "biologico-materialistica" presuppone (senza poterle dimostrare) una ben precisa visione del mondo e un'antropologia.

A prescindere dalle intenzioni, questo approccio si rovescia in un oblio dell'educativo: l'educazione entra nella scuola nella versione immiserita di un ingenuo istruttivismo¹⁶.

Da questo punto di vista, il proliferare negli ultimi anni di "educazioni" (rigorosamente al plurale) a scuola può apparire come una riscoperta della dimensione educativa solo a una lettura molto

¹⁴ Benché proprio la non immediata applicabilità degli apprendimenti scolastici al mondo della vita o del lavoro, ad esempio, costituisca uno dei principali "capi di imputazione" su cui la scuola stessa viene misurata nella sua efficacia. Di nuovo, si tratta di un fraintendimento che dimentica il *proprium* della vita scolastica.

¹⁵ Cfr. su questo punto l'articolata ricostruzione storico-concettuale operata da Melania Bortolotto, 2010, 2015. Mi permetto di rimandare anche a Pinelli, 2016 e 2021, in particolare il cap. 2.

¹⁶ Giuseppe Bertagna colloca l'affermazione del "paradigma istruttivista" negli anni Settanta del Novecento, nel solco di una più ampia crisi di fiducia nei confronti della scuola come luogo educativo. Le pratiche scolastiche vengono ridotte a pratiche di organizzazione delle situazioni di apprendimento (cfr. Bertagna, 1991; 1992, pp. 250-251)

superficiale. Tali “educazioni” (alla sessualità, all’affettività, alla cittadinanza, alla salute, all’ecologia...) sono infatti concepite tendenzialmente secondo la logica intellettualistica già segnalata. Problemi etici e antropologici vengono ridotti a contenuto di “discipline senza portafoglio”¹⁷. A ciò si assomma il tentativo illusorio di conseguire una neutralità impossibile su questi temi: una presunta visione “scientifica” e amorale che dovrebbe essere garantita dal ricorso ad esperti esterni (dei quali nessuno sonda la preparazione pedagogica), specialmente in materia di sessualità e affettività. Ragionando sull’educazione alla cittadinanza (ma possiamo estendere la riflessione anche all’educazione affettiva/sexuale), Michele Caputo rileva che il pur comprensibile desiderio di tutelare gli Io immaturi degli alunni dall’impatto con conflitti ideologici (i quali farebbero della scuola un campo di battaglia, portando in aula il conflitto politico che agita la società civile) si rovescia in un esito impreveduto: un “agnosticismo morale”, che finisce per estendersi anche alla sfera cognitiva, in cui qualsiasi posizione risulta equivalente ad un’altra, senza criteri per scegliere quella più corrispondente alla realtà della condizione umana. Anziché una *paideia*, ci troveremmo così di fronte ad una “*paideia* incompiuta” (cfr. Caputo, 2011, pp. 75-90)¹⁸. Di fatto, si è qui prodotta una separazione tra la sfera dell’educazione e la sfera dell’istruzione. Ed è questa separazione ad improntare il modo in cui, in questo momento storico, si pensa l’educazione affettiva/sexuale nella scuola.

In realtà, il processo educativo – e, dentro questo, il processo di educazione/maturazione affettiva – si dispiega necessariamente all’interno di/in dialogo con un orizzonte di significato. Non esistono, cioè, proposte educative “neutre”. Al più, esistono proposte

¹⁷ Discipline, cioè, prive di titolari designati, di programmi e curricoli definiti, di un monte ore e di un sistema di valutazione e verifica, ammesso che sia possibile ipotizzarne uno. Basti pensare a quelle che, tra le situazioni esistenti, risultano comunque le più definite, come l’educazione sessuale nella sua traduzione curricolare per le classi terminali della scuola primaria e della secondaria di primo grado, o per le classi seconde della secondaria superiore. O, ancora, l’annosa questione della “educazione civica”/ “educazione alla cittadinanza”.

¹⁸ Nella stessa logica si collocano le riflessioni sul rapporto tra *paideia*, scuola ed “educazione” / “educazioni” proposte da Acone (2004) e Porcarelli (2014),

educative che non dichiarano i propri presupposti teorici, ideali o valoriali, assumendoli come dati di fatto e così sottraendoli alla possibilità di un confronto critico. Ogni scelta di contenuto - affrontare la dimensione affettiva da un punto di vista prettamente medico/biologico, o schiettamente psicologico, o ancora con una centratura etico-politica sui diritti - corrisponde ad una precisa antropologica/pedagogica. Proprio queste visioni possono e devono essere sottratte all'implicito, per essere vagliate e discusse innanzitutto tra chi le propone, e successivamente anche con i ragazzi¹⁹.

Una riflessione compiuta su simili questioni esigerebbe una ben più articolata riflessione, che esula dagli scopi del presente testo²⁰. Tuttavia, se c'è un punto di lavoro che possiamo assumere, è la consapevolezza della sostanziale fallacia/impossibilità di qualunque neutralismo educativo. Se è vero che la scuola non dovrebbe essere il luogo della propaganda e dell'indottrinamento, è altrettanto vero che la neutralità è mera utopia. Quantomeno perché è impossibile non educare insegnando, se l'insegnamento è un atto che modifica l'esperienza del discente in ordine alla sua promozione umana (cfr. Moscato, 2008; Pinelli, 2013). Ogni doveroso sforzo deontologico del docente non potrà comunque impedirgli di accostarsi alle discipline da insegnare, ai singoli contenuti, alla scelta dei manuali e al taglio tematico prescelto a partire da quella "lavagna piena di segni"²¹ che è la sua mente. Soprattutto, qualsiasi proposta riguardante l'uomo e la sua crescita è imbevuta di orizzonti ideali (che possono anche diventare ideologici, specialmente ove essi non

¹⁹ Nella mia attività come formatrice relativamente all'educazione affettiva nelle scuole, mi sono sentita ragionevolmente obiettare da più di uno dei miei giovani interlocutori che "quando nei progetti sulla sessualità ci propongono i metodi contraccettivi e basta, alla fine ci stanno dicendo che siamo i nostri ormoni e niente altro. Non so se è giusto, troppo comodo" (così l'efficace verbalizzazione di un diciottenne).

²⁰ Rimando per questo a Pinelli, 2021.

²¹ La citazione è tratta da Moscato (1994, p. 53). Nel testo l'autrice utilizza l'espressione (mutuandola da Antiseri 1985) con riferimento alla posizione inevitabilmente situata - nutrita, cioè, di una storia educativa, umana, formativa, esistenziale - a partire dalla quale ciascuno di noi si accosta al mondo e/o all'avventura della conoscenza scientifica.

siano esplicitati e costantemente sottoposti a vaglio), ad essa coesenziali.

3. Osservazioni conclusive

Possiamo rileggere i problemi aperti sollevati nel paragrafo precedente anche alla luce di quanto osservato negli istituti incontrati. Le scuole paritarie partecipanti alla ricerca offrono, come si è cercato di documentare, alcune direzioni di senso in ordine all'educazione affettiva. Non si tratta dell'ultima parola sull'argomento: viceversa, si tratta di ipotesi per un lavoro possibile, tuttora in costruzione, e che non necessariamente deve restare circoscritto alla scuola non statale.

Come già segnalato nel mio saggio precedente, anche rispetto all'educazione affettiva appare dirimente la presenza di una "visione del mondo" ancora positivamente viva e capace di generatività, anche nel confronto con le personali visioni del mondo dei docenti che via via vi si coinvolgono. Ciò non è meno vero nel caso dello IEXS, che, a differenza delle "Spallanzani", della "San Giuseppe" e della "San Tommaso", sorge da una ispirazione "laica".

Certamente, nel caso delle tre scuole sorte da carismi religiosamente orientati, l'identità cattolica che fonda ed innerva l'offerta formativa sostiene e facilita anche la riflessione sull'affettività e sull'educazione che la riguarda. Tale identità, infatti – pur risultando tutt'altro che monolitica - è permeata da una filosofia dell'amore umano e da una visione antropologica (peraltro, sia la visione tommasiana che quella giussaniana convergono in direzione di uno sguardo integrale/integrato sulla persona).

Va anche detto, come rilevato qualche anno fa da Sergio Ciatelli (2017) in qualità direttore del Centro Studi Scuola Cattolica (CSSC)²², che le scuole di ispirazione cattolica possono avvantaggiarsi di docenti motivati e preparati su un piano

²² Le riflessioni di Ciatelli si inserivano nella valutazione critica di una corposa ricerca nazionale dedicata all'esperienza religiosa (Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli 2017), nella quale era possibile individuare tra gli intervistati un sottogruppo costituito da docenti di scuola cattolica.

umano/spirituale (benché non manchi chi vi si accosta in modo puramente strumentale). Alcune ricerche di monitoraggio condotte dal CSSC nell'a.s. 2013-13 restituivano il quadro di un gruppo docenti decisamente più giovani della media nazionale (la metà degli insegnanti di scuola cattolica risultavano under 40), segnato da dinamiche di grande iniziativa e motivazione professionale, ma anche, e inevitabilmente, da una tendenza al frequente ricambio²³. Al tempo stesso, il medesimo monitoraggio indicava una percentuale del 60% di insegnanti laici stabili nella stessa scuola cattolica da almeno cinque anni, a testimonianza di una condivisione del progetto educativo sotteso. Tali condizioni (corpo docente e/o affezionato secondo logiche di affiliazione e condivisione del progetto) potrebbero forse spiegare l'alto grado di disponibilità di tali insegnanti a coinvolgersi in attività di formazione e aggiornamento. Questo punto appare dirimente anche rispetto alla questione dell'educazione affettiva: è possibile ipotizzare "un effetto educativo indiretto della scuola cattolica, che oggi può costituire occasione di formazione religiosa non solo per i suoi alunni ma anche per i suoi docenti, chiamati a condividere un progetto o un carisma educativo" (Cicatelli, 2017, p. 282). E ciò precisamente nella logica della "rigenerazione di orizzonti" di cui si è detto, che vede un'antropologia e una visione del mondo e della scuola continuamente riproposta e rinnovata *in primis* ai docenti che vi si implicano professionalmente.

Non si può tuttavia nascondere che la sostanziale assonanza dello IEXS con le scuole cattoliche incontrate offre un elemento ulteriore di riflessione: in questo istituto il punto focale è la condivisione con tutto il personale scolastico (mediante appuntamenti formativi periodici tenuti dai dirigenti/fondatori) di un progetto educativo consapevole della portata educativa della vita di scuola, e tutto imperniato sul riconoscimento della cultura come luogo di promozione individuale (materializzato dall'immagine dei "talenti").

²³ Da questo punto di vista, le scuole paritarie cattoliche di cui si riferisce in questa ricerca mostrano una minore frequenza nel ricambio del corpo docente: la maggior parte dei docenti in ciascuna di esse risultano "stabili" da almeno cinque anni, e non vi mancano figure che hanno rinunciato al posto di ruolo statale.

In sintesi, ciò che accomuna i quattro istituti paritari è non solo la presenza di una visione del mondo definita ed esplicitata, ma anche una consapevolezza della “integralità” della persona che trova una prima traduzione metodologico-didattica in un particolare approccio dei docenti alla propria materia di insegnamento e al proprio modo di stare in mezzo ai ragazzi. Tale traduzione/approccio si gioca nei termini di una inseparabilità tra sfera cognitiva ed affettiva, così che ogni contenuto disciplinare può virtualmente esser fatto “esplodere” nella sua ricchezza umanizzante; e, viceversa, è possibile accompagnare gli studenti a cercare il senso di ogni situazione di vita/di relazione anche a partire dalle materie che si affrontano a scuola.

Ciò suscita un’ulteriore riflessione, che qui possiamo solo accennare. Nelle scuole paritarie qui descritte è un intero ambiente educativo a muoversi in questa direzione. Ciò non significa che anche nella scuola statale non operino persone che, a partire da un orizzonte di senso definito, che esse riconoscono significativo per sé, vivono la vita di scuola negli stessi termini. Molto significative, al riguardo, le affermazioni di una giovane docente incontrata in una secondaria di primo grado statale:

Alle medie, mi dico, la parte umana forse è predominante rispetto a quella didattica. O comunque non ti puoi dimenticare neanche se vuoi che tu sei un educatore. Siccome insegno matematica cioè, insegno una materia che non si presta molto al parlarci su, poi è ovvio eh, se si arriva a livello, se si esagera, si interrompe la lezione e si parla, ok, ma di per sé la matematica non è come lettere. Però ha un vantaggio. Quando li metti a fare espressioni sono tutti uguali. Il mio metodo è farli lavorare, fare fare fare. Mi è sempre rimasto impresso quando il re Davide, che pecca con Betsabea, lo fa, dice la Bibbia, perché era a casa mentre tutti gli altri re erano in guerra²⁴. Questo mi ha sempre un po’ affascinato. Se non sei al

²⁴ La docente fa riferimento al celebre episodio veterotestamentario narrato nel *Secondo Libro di Samuele* (2Sam 11, 1-27). Passeggiando sulla terrazza del suo palazzo, il re Davide (secondo sovrano di Israele, vissuto nella prima metà del X secolo a.C.) scorge una splendida donna che fa il bagno. Si tratta di Betsabea, moglie di Uria l’ittita, fedele e coraggioso ufficiale dell’esercito di Davide. La fa quindi condurre a palazzo e si unisce a lei. A seguito di questo accadimento, Betsabea rimane incinta. Per coprire il proprio atto, Davide fa richiamare Uria dal fronte, lo interroga sull’andamento della guerra e lo rimanda a casa sua, perché si unisca a Betsabea e il bambino possa così passare come figlio dell’ittita. Tuttavia, Uria ottempera al codice d’onore per cui un soldato non si unisce a sua moglie

tuo posto che fai quello che devi fare in quel momento lì, poi fai altro che non è fatto bene. Mi è sempre rimasto impresso questo particolare perché è per quello che il re Davide, così fenomenale, finisce in questa impasse abbastanza banale, che insomma, magari poteva succedere diversamente, e ci finisce in modo così distruttivo. Secondo me per quello, perché non era andato dove doveva andare, non era dove doveva essere. Ai ragazzi lo dico. È ora di fare matematica. Se non fai matematica fai altro, ma sicuramente non è fatto bene perché non è il momento. Quindi a testa bassa faccio fare calcoli, espressioni, qualche gioco, sì [...]. Oppure: questo sempre, cerchi di scherzarci e prenderli un po' in giro quando si riesce, ma cerco molto di fare quello che dobbiamo fare senza stare lì tanto a dire "cosa è successo, cosa no"... infatti molte dinamiche le scopro dalla prof di italiano, a volte mi sento in colpa per questo e mi rimprovero, mi dico che forse dovevo lavorarci un po'. Ma... se tu sei sempre preso di mira dai tuoi compagni nel gioco perché sei debole, ma sai fare espressioni come gli altri, ti sto includendo. Ma soprattutto, ti sto dando un ordine. Ti do un ordine per gestire le tue energie, per non disperderle, per concentrarle in un compito e metterti alla prova. Io credo che tanti pasticci dei miei studenti, intendo anche umani, nelle amicizie, o in terza le prime cotte, a volte esperienze anche forti che fanno soprattutto le ragazze che vanno sempre dietro ai ragazzi più grandi, credo che certi pasticci succedano anche perché questi si disperdono, disperdono le forze, in un disordine che dopo diventa anche disordine nella loro vita, anche fuori dalla matematica e dalla scuola, ecco (GMA3).

Evidentemente, ci troviamo di fronte ad una coscienza docente adulta (e religiosamente orientata, in una precisa tradizione/appartenenza religiosa) che rilegge il proprio lavoro, il proprio compito di insegnante e anche le richieste e le consegne che propone ai propri studenti a partire da una riflessione simbolicamente connotata, un orizzonte di senso esso pure inserito in una tradizione religiosa, che offre criteri per stabilire cosa sia il bene e cosa il male, che suggerisce l'idea di un "ordine" possibile nella vita, attorno al quale la persona può concentrare tutte le sue componenti in vista della sua stessa promozione, risparmiandosi – se teniamo fermo l'esempio biblico del re Davide citato da questa docente – un grosso carico di infelicità.

mentre i suoi commilitoni combattono in campo di battaglia. A questo punto, il re rispedisce Uria al fronte, con una lettera che egli dovrà consegnare a Ioab, il comandante in capo delle truppe di Davide, senza leggerla. La lettera comanda a Ioab di porre Uria in prima linea, dove la battaglia è più feroce e cruenta, e di abbandonarlo lasciandolo scoperto perché muoia. Cosa che accadrà. Per questo Dio suscita il profeta Nathan, affinché esorti Davide a convertirsi [Nda].

In questo senso possiamo davvero ritenere che il muoversi in un orizzonte di significato, nel quale ogni aspetto dell'esperienza vissuta (anche quella affettiva/amorosa/relazionale), costituisca un valore aggiunto, o quantomeno una possibilità.

Altra verbalizzazione significativa da una docente, essa pure connotata da identità religiosa precisa, che lavora nella scuola statale. Il focus della riflessione ruota, in questo stralcio, sulla sua formazione in quanto docente; tuttavia, le sue considerazioni aprono ad uno spazio più ampio, nel quale trova sede anche una riflessione sull'educazione affettiva dei ragazzi.

È affascinante che noi [docenti] collaboriamo con questi ragazzi e le loro famiglie alla formazione di esseri umani, è una professione molto nobile. [...] Per questo non mi piace la DAD: perché io insegno con tutto. Con lo sguardo, il volto, i rumori, i silenzi, con la persona nella sua totalità... e imparo dai ragazzi. Mi è mancato, potrebbe mancarmi di nuovo il non cogliere il loro sguardo o la loro lacrima, perché è anche un lavoro di grande responsabilità. Di recente ho seguito un corso di aggiornamento su maltrattamenti e abusi [...]. [Il relatore] si riferiva ad abusi fisici ma anche emotivi, o spirituali. Un docente si deve rendere conto che ha un principio di autorità sui ragazzi, il che è una cosa buona se ti rendi conto della responsabilità con cui la devi gestire. In religione spesso si toccano tematiche molto delicate e bisogna stare molto attenti. Ho bisogno di vederli in faccia per capire se posso continuare, se mi devo fermare, se devo cambiare rotta nelle parole o nelle tematiche. Perché quello che tu dici e fai... specialmente quando parli di certi temi, ma anche come li guardi, come li tratti... tutto questo li segna nella loro sensibilità, nella loro persona, nel modo in cui si guarderanno allo specchio, nel modo in cui si guarderanno tra loro, nel modo in cui si faranno trattare dall'amico, dal moroso, non so. Li segnerà nelle loro relazioni, nella loro affettività. Nel bene e nel male. Poi, per me, sempre in merito alla formazione alla professione docente... c'è sicuramente la curiosità, ma anche l'approfondire tutto ciò che è cultura, arte, umano. Nel senso che leggere, guardare un bel film, visitare un museo, una mostra, un bel luogo, viaggiare... appartiene anche questo alla formazione e all'aggiornamento del docente, riempirci il cuore e gli occhi di bellezza, di bene e di cultura e di relazioni sane, per poterci portare dentro i nostri ragazzi, intendo dentro a quella bellezza, dentro al desiderio di relazioni sane, solide, pulite (GRE10).

L'immagine della "bellezza" e delle "relazioni sane" di cui è necessario nutrirsi, per potervi "portare dentro" i ragazzi con la loro affettività e le loro relazioni, così come l'immagine del docente che "insegna con tutto", costituisce l'ennesima rappresentazione di un'attività di insegnamento che, proprio perché è tale fino in fondo,

diviene fattore di promozione ed educazione della persona tutta intera dell'alunno, anche della sua affettività.

In un'epoca dominata da una certa "ansia di progetto", volta a identificare soluzioni rapide e standardizzate ad ogni aspetto della vita, è forse necessario tornare alla funzione della scuola e della cultura che vi si insegna. I prodotti culturali che ogni giorno vengono offerti agli studenti non sono altro che la traccia, il sedimento vivo e vitale del modo in cui generazioni e generazioni di uomini hanno interrogato le grandi questioni della vita, e delle risposte che hanno tentato di offrirvi.

I docenti e gli istituti incontrati ci permettono di ipotizzare che, di contro all'illusione di identificare facili e schematiche soluzioni, eventualmente ad opera della "bacchetta magica" dell'esperto di turno, un primo passo per pensare l'educazione affettiva nella scuola potrebbe forse essere costituito da una "messa in comune", un confronto sulle rispettive visioni del mondo da parte dei docenti che condividono il lavoro nelle stesse classi, con gli stessi ragazzi. Un passaggio, questo, che potrebbe forse stimolare nuove consapevolezze e assunzioni di responsabilità da parte degli insegnanti, restituendo loro la coscienza della potenza educativa delle discipline che insegnano, e della loro ineliminabile mediazione di questo patrimonio ai loro studenti.

Riferimenti bibliografici

- Acone G. (2004), *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia.
- Antiseri D. (1985), *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, La Scuola, Brescia.
- Bertagna G. (1991), *La scuola dell'istruzione. Dentro la modernità. Il modello istruttivista*, "Orientamenti pedagogici", V, pp. 1065-1089 e pp. 1283-1308.
- (1992), *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*, La Scuola, Brescia.
 - (2010), *Dall'educazione alla pedagogia: avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La scuola, Brescia.
- Bertolini P. (1988), *L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche*. In P. Bertolini & M. Dallari (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 121-153.

- (1999), *La dimensione erotica della relazione educativa*. In R. Massa, & L. Cerioli (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 40-49.
- Bortolotto M. (2010), *L'educazione sessuale a scuola. Modelli pedagogici espliciti ed impliciti*, "Nuova Secondaria Ricerca", 1, pp. 12-37.
- (2015), *L'educazione sentimentale a scuola*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato.
- Bruner J.S. (1958), *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, trad. it. Armando, Roma 1964.
- Caputo M. (2011). *La "paideia incompiuta": formare l'uomo e il cittadino nella scuola della Repubblica*. In Moscato M.T. (a cura di). *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*, FrancoAngeli, Milano, pp. 75-90.
- Cicatelli S. (2017), *Religiosità personale e processi di laicizzazione. Annotazioni su alcune categorie intervistate*. In Moscato et alii, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, cit., pp. 272-282.
- Erikson E. (1964), *Introspezione e responsabilità*, trad. it. Armando, Roma 1968.
- Erikson E., Erikson J. (1982) *I cicli della vita. Continuità e mutamento*, trad. it. Armando, Roma, 2018².
- Gramsci A. (1949), *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino.
- Lodi T., Cavicchi G. (2022), *Il cielo nel tuo corpo. Teologia del corpo di lui e del corpo di lei*, TAU Editrice, Todi.
- Moscato M.T. (1994), *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia.
- (1998), *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, La Scuola, Brescia.
- (2006) *Famiglia ed educazione*, in M.T. Moscato, M. Caputo, *Le radici familiari del processo educativo*, Unicopli, Milano, pp. 43-113.
- (2008) *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia.
- (2012), *La persona fra esistenza e progetto nella pedagogia fenomenologica*, in: L. Guerra (a cura di), *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali*, Bologna, CLUEB, 2012, pp. 201-224.
- (2013). *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori, Milano.
- Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017), *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, FrancoAngeli, Milano.

- Pinelli G. (2013). *La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo. Un'analisi pedagogica della competenza degli insegnanti secondari*, Aracne, Roma.
- (2016), *Educazione sessuale/affettiva in un orizzonte "liquido". Una ricerca di "senso pedagogico" alla luce dell'antropologia di Karol Wojtyła*, "Nuova Secondaria Ricerca", n. 7, pp. 20-29.
 - (2017), *L'educazione affettiva a scuola tra oblio dell'educativo e antropologie implicite*, "Nuova Secondaria Ricerca", n. 3, pp. 34-48.
 - (2021), *"Nulla di più arduo che amarsi". Eros, affetti, educazione al tempo dei social*, Marcianum Press, Venezia.
- Pinelli G., Caputo M. (2021a), *Progetto di ricerca-azione "Istituto Vladimiro Spallanzani". Report sintetico del triennio di ricerca*. In Eidem (a cura di), *Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca sul campo*, cit., pp. 3-43, <http://amsacta.unibo.it/6835/>.
- (a cura di) (2021b), *Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca sul campo*, https://amsacta.unibo.it/view/conferences/Scuole_che_educano_insegnanti_creativi_in_Emilια-Romagna=2E_Una_ricerca_sul_campo.html.
- Porcarelli A. (2014), *Dimensioni etiche di una paideia della vita affettiva. Suggestioni colte dall'immaginario culturale postmoderno*, "Nuova Secondaria Ricerca", 7, pp. 41-54.
- Tisselli A. (2015). *La bellezza dell'amore. Piccolo percorso su amore e sessualità, amore e affettività, amore e sentimento*, Itaca, Castelbolognese.

“Il nostro metodo è l’amicizia”. Tra professione docente e orizzonte di senso

di Giorgia Pinelli

1. Premessa

L’affermazione che dà il titolo a questo saggio è stata raccolta nel corso di un’intervista a una docente della secondaria dell’istituto “Spallanzani”. Già nell’acquisirla mi ero domandata cosa potesse significare, concretamente, elevare l’amicizia a “metodo” di lavoro, per giunta in ambiente educativo e scolastico. La domanda in realtà si era aperta per me quando mi ero resa conto, fin dalle battute iniziali della ricerca, che questa convinzione non costituiva un caso isolato ma accomunava quasi tutti gli intervistati del medesimo istituto, tanto nella secondaria quanto nella primaria. Sia pure con formulazioni differenti, i rispondenti inserivano tra i “pilastri” di metodo l’amicizia tra docenti. Al tempo stesso, da un lato tale consapevolezza non sembrava coincidere totalmente con la percezione di sé come parte di una “comunità” (percezione che pure era stata rilevata: cfr. Pinelli, Caputo, 2021a, 2021b; Pinelli, 2020, 2022)¹; dall’altro, la sottolineatura sull’amicizia come generatrice di azione appariva uno dei *leitmotiv* di interventi e proposte del Dirigente².

¹ Segnalo anche il saggio dedicato da Marco Turrini alle “comunità di pratica” in questo stesso volume.

² Si può ipotizzare un “debito” del Dirigente e di parte del corpo docente, nei confronti del carisma di Comunione e Liberazione, il movimento ecclesiale da cui la scuola trae origine. Don Giussani attribuiva all’amicizia un carattere

2. L'amicizia come "virtù civica" alle "Spallanzani"

È intuitivo che all'interno dell'ambiente scolastico si promuovano relazioni di collaborazione e stima reciproca tra studenti, ed è auspicabile che si cerchi di lavorare sulla relazione docente/alunno con uno sguardo rivolto alla persona di ciascun alunno singolarmente. Tutto ciò consente di costituire le precondizioni per un sereno clima di lavoro e di apprendimento. In questo senso, vale quanto visto nei saggi precedenti.

Le verbalizzazioni raccolte (assieme a pratiche concretamente osservate) nel triennio di ricerca presso le "Spallanzani" consentono tuttavia di sondare l'implicito pedagogico dell'amicizia tra adulti (docenti e docenti, docenti e dirigenza) come metodo nella scuola. I materiali ottenuti lasciano infatti emergere la consapevolezza in tal senso dei singoli insegnanti (anche gli ultimi arrivati, e a prescindere da eventuali appartenenze a cammini o esperienze ecclesiali).

Evidentemente, dunque, almeno nel periodo della ricerca la proposta di un'amicizia come elemento di metodo di lavoro non si riduceva a mero indirizzo "calato dall'alto", ma era oggetto di riconoscimento e fattiva collaborazione da parte di tutto il corpo docente. Si pensi alla verbalizzazione che, per l'appunto, dà il titolo a questo saggio:

"generativo" e costruttivo, che non si lasciava ridurre al semplice sentimento. In un passo molto celebre e molto citato, ad esempio, ragionando sul dono dello Spirito Santo conferito agli apostoli, chiosava che "Nell'avvenimento di questo dono, la solitudine umana è sciolta. L'esperienza umana non è più quella di una impotenza desolante, ma quella di una consapevolezza e di una energica capacità [...]. La forza dell'uomo è un Altro, la certezza dell'uomo è un Altro: l'esistenza è un dialogo profondo, la solitudine è abolita alle radici stesse di ogni momento della vita. [...] L'esistenza umana è un'amicizia inesauribile" (Giussani, 2006², pp. 108-109). Sollecitazioni recenti nella stessa direzione si rintracciano nella predicazione di Papa Francesco. Basti pensare alla Lettera enciclica *Fratelli tutti* (3 ottobre 2020), che, pur collocandosi nel solco di ecumenismo e dialogo interreligioso, è dedicata espressamente al tema della "fraternità" e della "amicizia sociale": https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html.

Quando mi chiedono quale metodo usiamo in questa scuola io rispondo che il nostro metodo è l'amicizia. Il motore è il clima tra noi, e anche i ragazzi lo vedono, riconoscono la rete, poi certo i ragazzi hanno rapporti diversi con i diversi prof, cioè, non è che siamo un monolite, ma loro percepiscono un'azione comune. E insomma, semplicemente lavorare così è più bello, porta più frutti. Ero molto titubante di... sull'andare a insegnare alle medie, sì, per la fascia d'età complicata, per i racconti che sentivo da amici che ci insegnano, poi sono arrivata qui e mi sento a casa (SPMORE21).

Nelle parole di questa docente, peraltro, è già adombrato un passo ulteriore: l'amicizia non è qui solo riconosciuta quale motore di una reale e proficua collaborazione tra insegnanti, ma sembra costituire una proposta educativa implicita. L'essere "esposti" a relazioni di amicizia generativa tra i loro insegnanti, in sintesi, costituirebbe una chiave di lettura ed un criterio di comprensione della vita d'aula anche per gli studenti, che si troverebbero dinamicamente inseriti in una "rete" ed in una "azione comune" riconosciute almeno intuitivamente come tali.

Ulteriori riflessioni mettono in luce l'aspetto di messa alla prova/verifica/ correzione sotteso ad una vera amicizia tra colleghi. Così ad esempio un'insegnante della primaria:

Il metodo qui da noi comprende una corresponsabilità amichevole tra i docenti, una collaborazione e un confronto continuo, è un sentirsi custoditi ma anche controllati, non intendo in senso... non un controllo opprimente, però un guardarsi a vicenda sapendo dove dobbiamo arrivare insieme. Fare le cose così garantisce l'alta qualità. Uno che ti è amico ti può dire più facilmente "guarda che stai sbagliando", "così non funziona", "ti manca un pezzo", e tu da un amico lo incassi, cioè, ti prendi anche le critiche perché sai che sono per il bene (SPMORE7).

In direzione analoga si collocano le parole di questa educatrice della secondaria:

Qui il "ci penso io da solo" non funziona. Ci sono stati in passato... sì, insegnanti che se ne andavano perché non riuscivano a collaborare, a pensarsi insieme. Non erano cattivi, erano anche molto bravi, ma facevano fatica a ripensarsi, ecco, a ripensarsi insieme. Essere tu il protagonista e fare tutto tu non ci sta, a volte a fare da soli sembra di perdere meno tempo perché non devi fare la fatica di metterti d'accordo, di discutere... Ma alla fine ti accorgi che non è così. Per lo stesso motivo non ti puoi neanche imboscare, perché tra amici diventa chiaro che ognuno ha un ruolo. [...] [lavorare qui] è entrare in un ecosistema. Se stacchi un pezzo, non funziona più niente. È tutto intrecciato, è un intreccio di rapporti che diventa un

intreccio di lavoro. Tutti i giorni imparo, anche dai miei errori. Siamo molto schietti tra noi. Ci diciamo a vicenda le cose molto liberamente (SPMORE9).

L'amicizia così intesa fornisce, in queste verbalizzazioni, il senso di un'appartenenza che non mortifica le singole personalità, ma le valorizza in quanto ognuna necessaria al funzionamento dell'insieme, con tutto il carico di responsabilità che questo comporta e assieme in una dimensione di amicizia che sostiene mentre corregge.

In questa reciproca valorizzazione, sembrano comunicarci gli interpellati, si diventa più se stessi non solo professionalmente, ma anche umanamente. L'amicizia che genera azione genera continuamente anche i suoi protagonisti, che vi scoprono e riguadagnano aspetti della propria personalità. Ciò emerge con particolare forza in alcune verbalizzazioni. Ne riportiamo qui due a titolo esemplificativo, rispettivamente di una maestra della primaria e di una docente della secondaria:

Tanto di quello che ho dentro, di quello che sono e faccio, viene dalla mia esperienza in questa scuola. Un metodo si deve indossare, e io me lo sono indossata bene, qui. [...] In realtà qui non parliamo soltanto di metodo, qui condividiamo la vita e quindi diventiamo un po' di più noi. Ho amiche che tornano a casa dal lavoro pensando "adesso posso essere io", mentre al lavoro... cioè, subiscono, patiscono. Io invece sono io sempre, a casa e a lavorare, sono vasi comunicanti perché non sono fratturata. È una fortuna (SPMORE2).

L'approdo a questa scuola è stato un coronamento del mio percorso di studi e anche di vita. Qui posso esprimere me stessa nella totalità, dare voce alle mie passioni culturali e letterarie, mi realizzo lavorando, ed è una cosa che non ha prezzo. È... succede questa cosa per il tipo di relazioni che si cerca di instaurare con gli altri, questo è un luogo dove si cerca di condividere e progettare assieme sul serio, ed è... voglio dire, è ovvio che se devi progettare insieme o sei amico o lo diventi, anche in mezzo a delle gran discussioni, ma... sì, la diversità c'è, tra noi siamo molto diversi, ma c'è la tensione a un'idealità comune che ci rende amici. Il grosso del lavoro è a questo livello (SPMORE23).

La possibilità di vivere un'amicizia "professionale" di fatto umanizza anche il luogo di lavoro e l'esperienza che vi si compie, contribuendo alla crescente maturazione di una coscienza di sé e ad una più compiuta integrazione della personalità. La suggestiva immagine del "non sentirsi fratturata" interiormente, utilizzata

dall'insegnante della primaria citata, dà voce ad una auto-percezione in termini di "unità" e "integrità", per cui questa persona è pienamente se stessa e si trova coinvolta in esperienze "vitali" anche quando è al lavoro (di contro ai sempre più frequenti fenomeni di *burnout* rilevati anche nel mondo della scuola).

Non è necessario, in questa logica, che i rapporti di amicizia che si vivono dentro l'ambiente scolastico si estendano anche al di fuori di esso: quasi a segnalare che essi nascono e si sostengono nel solco di un obiettivo condiviso, di un "ideale" capace di aggregare persone tra loro diverse:

In passato ho fatto una breve supplenza alle superiori, lì non conoscevo i colleghi, non conoscevo nessuno. Qui è il contrario, tutti sanno tutto di tutti, detta così capisco che sembra una cosa pettegola, ma voglio dire che trovi aiuto anche personale nei tuoi colleghi. Non siamo tutti tutti amici, forse, nel senso di amici personali da vedersi fuori, da uscire insieme... Con alcuni sì, non con tutti. Però siamo riferimenti gli uni per gli altri. Io ho i miei riferimenti. So che mi possono aiutare, non solo sulla materia. Così io porto qui anche i miei problemi, i dubbi, e cerco consigli. Insomma, porto me. Perché comunque siamo amici nel lavoro, non so se riesco a spiegarmi. Non importa se non siamo tutti amici da fare il sabato sera assieme, ecco (SPMORE15).

Questa docente ci sta riferendo che il fondamento dei rapporti di amicizia da lei vissuti alle "Spallanzani" non consiste semplicemente in un "sentire" e non si riduce alle sue componenti emotivo/ affettive (che pure vi giocano un ruolo). Fondamento dell'amicizia, capace di renderla "motore generativo", è piuttosto un condiviso orientamento al bene comune, accanto alla percezione di un orizzonte universale che abbraccia le singole vicende umane e che da queste ultime è almeno in parte delineato. Questa intuizione riecheggia un celebre testo di Clive Staples Lewis (1898-1963), autore parzialmente "riscoperto" negli ultimi anni anche da una certa cultura di massa, e specificamente da una "cultura di massa cristiana"³:

³ Ciò soprattutto in virtù della trasposizione cinematografica di alcune sue produzioni narrative. Negli anni tra il 2005 e il 2010 è stato prodotto per il grande schermo un ciclo di tre film tratti da *Le Cronache di Narnia* (un insieme di brevi romanzi fantasy pubblicati da Lewis tra il 1950 e il 1956). Nello specifico, si è trattato de *Il leone, la strega e l'armadio* (2005), *Il principe Caspian* (2008), *Il viaggio del veliero* (2010). Va comunque detto che Lewis era autore già in

L'amicizia nasce [...] quando due o più compagni scoprono di avere un'idea, un interesse o anche soltanto un gusto, che gli altri non condividono e che, fino a quel momento, ciascuno di loro considerava un suo esclusivo tesoro (o fardello). La frase con cui di solito comincia un'amicizia è qualcosa di questo genere: «Come? Anche tu? Credevo di essere l'unico...». [...] In questo tipo di affetto – come disse Emerson - «Mi vuoi bene?» significa: «Vedi la stessa verità?» o, per lo meno, *hai a cuore* la stessa verità? Chi concorda con noi sul fatto che una certa questione, dagli altri considerata secondaria, è invece della massima importanza, potrà essere nostro amico. Non è necessario, invece, che egli sia d'accordo sulla risposta da dare al problema (Lewis, [1960] 1990², pp. 65-66).

Di fatto, l'amicizia può essere letta ed interpretata non solo come una “comunione di emozioni”, ma anche e soprattutto come una “comunione di idee”⁴, intesa non necessariamente come “coincidenza di risposte”, ma come atto del mettere in comune inquietudini, domande, intuizioni. In tale prospettiva essa può diventare anche lo sprone affinché ci si percepisca “in formazione continua”, come da osservazioni di una maestra della primaria:

Qui il fatto di coltivare l'amicizia tra noi ti fa sentire sempre in formazione. Lavoro qui da tantissimi anni, è stata la mia prima e unica sede. Sono passata da un'inesperienza iniziale a un'inesperienza continua, anche adesso, anche quando faccio le stesse cose, perché non sono mai le stesse. Ma non è un panico, non è un punto a sfavore. È che sei sempre tirato, spronato... così capisci che non puoi mai dire “ho finito, ho capito”. In questo senso, sei sempre inesperta ma perché sei spronata dai tuoi colleghi che sono anche tuoi amici (SPMORE20).

In particolare, la connessione tra la dimensione dell'amicizia e la sua valenza di stimolo ad una crescita/ formazione professionale è declinata da alcune voci nel senso di fattore di continuità tra le diverse generazioni di insegnanti, e come concausa dello stabilizzarsi di un clima di lavoro particolarmente positivo. È per questo, presumibilmente, che docenti da tempo in servizio alle “Spallanzani” parlano di tale amicizia anche nei termini di un “compito”, un'eredità ricevuta che chiede di essere perpetuata per garantire una continuità

precedenza tradotto e pubblicato dall'editrice Jaca Book, vicina al carisma ecclesiale nel cui solco le “Spallanzani” sono nate (in particolare, la pubblicazione de *I quattro amori*, cui facciamo riferimento, risale al 1982).

⁴ Si tratta di un'espressione che lo stesso Lewis utilizza ([1960] 1990², p. 74).

nel rinnovamento. Ad esempio, un'educatrice di lungo corso della secondaria osserva che

Qui c'è una collaborazione totale. Un'amicizia che passa le generazioni, vorrei dirti. Quando sono arrivata qui c'era ancora la vecchia guardia, ed erano amici, avevano fondato loro la scuola o quasi, poi mi hanno trasmesso questa cosa, il modo... come lavoravano e come erano amici, e poi io lo sto trasmettendo a chi arriva dopo me. È il mio compito, come un patrimonio che uno deve... come si dice, investire. E il canale è una specie di amicizia che tiene unita tutta la baracca anche nel tempo (SPMORE29).

Questa giocoforza sintetica carrellata (dalla quale, per esigenze di spazio, sono stati omissi numerosi contributi ricavabili dai materiali raccolti) trova una conclusione ideale nelle parole di un'insegnante delle elementari, che in modo esplicito individua la duplice "funzione unificatrice" dell'amicizia. Unificante nei confronti del singolo, costruttiva e rivelativa (a sé in primo luogo) della sua persona. Ed unificante in senso educativo e promozionale rispetto alla costituzione di un "mondo" dotato di senso per gli alunni.

In alcune osservazioni iniziali, questa docente ribadisce infatti che l'amicizia tra colleghi costituisce a tutti gli effetti un elemento di costruzione dell'identità personale capace di andare oltre il fare professionale, integrando le diverse componenti che premono nell'adulto:

Quando lavoro in classe parto sempre dalle domande dei bambini e cerco di tenerle aperte. Le scrivo e attacco al muro per continuare ad approfondirle. A volte la risposta non è immediata. Bisogna imparare anche il tempo dell'attesa, che è tempo di lavoro per arrivare a quella risposta. Questo lo imparo tutti i giorni nell'amicizia con i miei colleghi. Ragionare, imparare, ma anche... crescere, sì, crescere è questo: dal caos vedi pian piano saltar fuori l'ordine, il caos delle cose che non sai o che non capisci, il caos che hai dentro di te, i tuoi sentimenti, le emozioni, i pensieri sparsi... qui noi viviamo l'amicizia e questo ci aiuta a fare lo stesso lavoro tra noi, cioè a farlo prima di essere di fronte alle classi, e non solo direttamente nel nostro lavoro, a farlo proprio su di noi, diventa un lavoro personale. L'amicizia riporta il caos all'ordine, ti aiuta a riportare il caos all'ordine, perché ti dà anche un confine, no? Un contenitore. Sì, voglio dire, un limite all'ego, ma è un limite che fa crescere" (SPMORE16).

Il prosieguo della riflessione, poi, si apre al risvolto pedagogico di questa positiva dinamica. L'integrazione e la solidità dell'adulto,

incentivate da un'esperienza di amicizia vissuta, lo rendono capace di "fare sintesi" in sé rispetto all'esperienza lavorativa, alle discipline di insegnamento e alla conoscenza in quanto tale; e di consegnare tale unità ai propri alunni nel processo di insegnamento/apprendimento:

Tra l'altro non riusciremmo a fare l'interdisciplinarietà, no?, che è un punto di vanto della nostra scuola, non riusciremmo a farla come la facciamo se non lavorassimo così, intendo se non ci fosse questa amicizia tra noi. Le discipline sono tanti punti di vista privilegiati sull'unica realtà. Ci sono i tuoi punti di vista privilegiati, ma per capire la realtà si devono tenere presenti tutti. Questo funziona, perché si punta a formare un gruppo di insegnanti amici fra loro, si ha uno scopo comune. [...] Non tanti bravi insegnanti ognuno col suo metodo, ma tanti bravi insegnanti che sono amici e quindi cercano un modo unitario di guardare il bambino e le cose. Cioè, puoi dire "interdisciplinarietà" e magari fare solo una fila di materie tutte affiancate, attaccate con lo scotch, oppure anziché solo affiancarle puoi farle davvero... interagire, ecco. Qui secondo me siamo interdisciplinari davvero perché il punto di unità è la realtà per un verso e la nostra amicizia per l'altro. Suoniamo tanti strumenti diversi ma la melodia è una sola e la scopriamo insieme ogni giorno (SPMORE16).

È in questo senso che possiamo riferirci all'amicizia qui descritta nei termini di "punto unificante", che a sua volta consente alla persona di ogni insegnante di porsi come "punto di unità" per i ragazzi e concorre al processo di costruzione/ mediazione di un orizzonte di senso, interlocutore centrale della psiche in crescita nel processo educativo (Bruner, [1990] 1992; [1996] 1997; Moscato, 1994, 1998).

3. Riflessioni conclusive

Ancora una volta gli elementi ricavati dall'indagine in un ambiente circoscritto ed esaminato in profondità, qual è quello delle "Spallanzani", ci consentono di ipotizzare alcune riflessioni estendendole alla vita di scuola in quanto tale, pur senza ignorare le specificità del campo di raccolta.

In primo luogo, le verbalizzazioni riportate (suffragate, come già segnalato, da numerosi elementi osservativi) lasciano emergere una almeno implicita consapevolezza in questi docenti: la psiche in

crescita del soggetto immaturo si sviluppa sempre dentro un orizzonte di riferimento ed in dialogo con esso. E, sebbene quest'ultimo non debba necessariamente configurarsi come monolitico (cosa peraltro impossibile), deve poter essere percepito dal soggetto in crescita come unitario, ovvero come dotato di senso, con una trama che ne colleghi idealmente i diversi punti e le differenti sensibilità, consentendo al bambino e al giovane sempre nuove sintesi unitarie, che andranno a confluire nella sua identità. L'esperienza di un'amicizia "operativa" contribuisce precisamente a conferire questa unità di senso a pratiche d'aula legate a diverse materie scolastiche e a diverse figure di insegnanti, ingenerando una dinamica virtuosa.

In seconda battuta, la dimensione di "amicizia tra colleghi" qui ripercorsa colloca evidentemente la questione su un piano che ricomprende, travalicandolo, quello del sentimento "personale" o "intimo", e si iscrive in un orizzonte più ampio che fa dell'amicizia anche una "virtù civica"⁵ a tutti gli effetti e persino, in senso ampio, "politica": capace, cioè, di costruire uno spazio condiviso di lavoro e un'opera comune⁶, di edificare quella decisiva porzione della "città dell'uomo" che si identifica con la scuola. Di qui un rilevante punto di interesse, costituito dal contributo decisivo di un'amicizia di questo tipo in ordine all'*educazione affettiva e/o alla cittadinanza*, variamente declinate. È qui messa in campo, infatti, la proposta di una adultità concreta – anzi, di plurime adultità - che si fa mediatrice di uno stile ben preciso (collaborativo, costruttivo) di relazioni tra pari. Stile che, a sua volta, sembra esercitare una "forza di attrazione polare" capace di attrarre e informare di sé anche gli stili relazionali dei giovani. In altre parole, questi docenti vivono (e mostrano ai propri alunni) l'esperienza di un lavoro condiviso in vista di un

⁵ L'espressione è stata ripresa in tempi relativamente recenti da Scola, 2014.

⁶ È questo il senso, ad esempio, della nota affermazione aristotelica: "A quanto pare l'amicizia tiene unite le città, ed i legislatori si preoccupano di essa più che della giustizia, infatti si ritiene che la concordia sia qualcosa di simile all'amicizia e i legislatori perseguono soprattutto questa, mentre tengono fuori dalla città soprattutto l'inimicizia, come una nemica. Tra gli amici non c'è nessun bisogno di giustizia, mentre i giusti hanno ancora bisogno dell'amicizia, e il culmine della giustizia è considerato un sentimento vicino all'amicizia. Non solo è necessaria, l'amicizia è anche cosa nobile" (Aristotele, *Etica Nicomachea*, VIII, 1155a 20-30).

comune obiettivo, che ciascuno riconosce come degno di essere perseguito, si propone come “super-individuale” e, proprio per questo, può diventare occasione di incontro con l’altro da sé. Dove faticano a parlarsi schemi irrigiditi e posizioni ideologiche possono ancora parlarsi le persone, a partire da un’opera comune degna di essere perseguita. Non a caso tale intuizione caratterizza alcune riletture contemporanee dell’amicizia come momento costruttivo di cultura e civiltà perché dialogico/ discorsivo. Così ad esempio Hannah Arendt (1906-1975) in un celebre discorso pronunciato ad Amburgo il 28 settembre 1959 e pubblicato nel 1968⁷, in cui l’amicizia è indicata come fattore di ricostruzione in vista di una civiltà davvero “umana”, anche sullo scorcio dei “tempi bui” sperimentati nel Novecento. Nel richiamarsi direttamente alla Grecia classica, la Arendt motiva l’identificazione dell’amicizia quale “condizione fondamentale del benessere della città” col suo essere essenzialmente costituita dal *discorso*:

Per i Greci [...] l’essenza dell’amicizia consisteva nel discorso. [...] Nel discorso si rendevano manifeste l’importanza politica dell’amicizia e l’umanità che la caratterizza. Il dialogo (a differenza del colloquio intimo in cui gli individui parlano di se stessi), per quanto intriso del piacere relativo alla presenza dell’amico, si occupa del mondo comune, che rimane “inumano” in un senso del tutto letterale finché delle persone non ne fatto costantemente argomento di discorso tra loro (Arendt, [1968] 2019², pp. 70-71).

Il potere costruttivo dell’amicizia così intesa risiederebbe nel suo carattere umanizzante:

Noi umanizziamo ciò che avviene al mondo e in noi stessi solo parlandone, e in questo parlare, impariamo a diventare umani. I Greci chiamavano filantropia questa umanità che si realizza nel dialogo dell’amicizia, poiché essa si manifesta nella disponibilità a condividere il mondo con altri uomini” (ivi, p. 72).

Le intuizioni arendtiane ci aiutano ad approfondire la comprensione di quanto emerso presso le “Spallanzani”. La portata educativa/ costruttiva dell’amicizia si radica nel suo potere umanizzante, che a sua volta si rivela come capacità di parola e

⁷ Si tratta de *L’umanità in tempi bui. Riflessioni su Lessing*, tenuto dalla Arendt in occasione della cerimonia di conferimento del premio “Lessing”.

narrazione, un'interpretazione comunitaria dei vissuti quotidiani, in cui pensiero, ideale e fatti si trovano uniti ed incarnati in una "storia condivisa" alla quale ciascuno contribuisce, e che definisce una prospettiva, una direzione di lavoro. Ritengo si possa leggere anche in questo senso la bella espressione della maestra (SPMORE16) prima citata, relativa al "riconduire ad ordine il caos": un'amicizia così interpretata colloca cioè vicende e rapporti personali (con il loro carico di criticità) in un orizzonte di senso che è condiviso perché letteralmente cercato e costruito insieme. In questa dinamica si intrecciano concretamente la dimensione della "comunità di affetti" e quella della "comunità operativa": intreccio che, nella realtà scolastica osservata, rivela per l'appunto tutto il proprio potenziale educativo⁸.

Possiamo ricondurre queste osservazioni a quanto già emerso dalla ricerca nel suo complesso e dalle sette scuole incontrate, paritarie e statali: il vissuto quotidiano, condiviso da docenti pedagogicamente sensibili, può vedere nascere imprevedibili ed imprevedibili reti di amicizia, anche a partire dall'esigenza educativa di uno studente, o da una situazione particolarmente problematica. È, questo, il dinamismo descritto da Lewis - "Ma come, anche tu?" -, sul quale si innestano amicizie creative e generative. Tale aspetto costituisce forse "l'altra faccia della medaglia" della percezione dell'ambiente scuola nei termini di una "comunità di pratica" o di una "comunità di educazione", integrando significativamente la portata di questo costrutto concettuale. Infatti, se certamente la pratica professionale condivisa contribuisce a "fare comunità", per altro verso è questa "amicizia come metodo" a generare decisamente un modo comunitario e super-individuale di guardare a se stessi, che consente di imparare dagli altri e di percepirsi in un orizzonte comune, che preserva da ripiegamenti individualistici o narcisistici (rimando per questo anche ai due saggi precedenti).

⁸ Del resto questa intuizione si colloca alle origini del mondo culturale e simbolico delineato dal cristianesimo, a partire dal "Non vi chiamo più servi, [...] vi ho chiamato amici" pronunciato da Cristo (*Gv 15, 15*), che fa dell'amicizia un fattore in cui l'uomo si trova costituito e a partire dal quale può comprendere se stesso e la realtà in cui opera.

Un ulteriore punto di riflessione ha a che fare con gli stili dirigenziali come fattore coadiuvante o ostacolante rispetto alla nascita di amicizie operative: ad esempio, un team di Dirigenza autoreferenziale o diviso in se stesso faticerà a costruire e promuovere un clima di lavoro di questo tipo. Talvolta esistono, come ben sa chi lavora nella scuola, modalità di dirigenza totalmente appiattite sull'aspetto burocratico, o, ancora, tendenti a promuovere/suscitare dinamiche di competizione e di rivalità tra insegnanti (con tutti gli aspetti controproducenti del caso). In una scuola di dimensioni relativamente limitate, come è nel caso delle paritarie incontrate, ma anche di alcune delle scuole statali, la presenza di un Dirigente pedagogicamente accorto su questi temi può incidere notevolmente; e d'altra parte questo aspetto richiede un'ininterrotta e periodica riflessione/ revisione anche nelle realtà apparentemente più avvertite sul tema.

Infine, sottolineiamo come l'amicizia operativa qui descritta costituisca un potente fattore motivazionale al lavoro e all'insegnamento, poiché essa si configura come esperienza di libertà e di autonomia (con una efficace espressione, il già citato Lewis parla di "regalità dell'amicizia"⁹). In altre parole, e per tornare all'ultima verbalizzazione riportata in questo saggio, il limite al narcisismo individuale, che l'esperienza di un'amicizia collaborativa inevitabilmente comporta, è compensato dalla percezione di un espandersi del proprio raggio di azione, della propria incisività. Un'amicizia così intesa delimita simbolicamente un ambiente, in cui le singolarità si scoprono liberamente creative¹⁰. In questo senso, essa offre un orizzonte propositivo/ propulsivo per il modo in cui ogni docente pensa al proprio agire professionale: orizzonte che può trovare cittadinanza ovunque ci siano adulti ed insegnanti disposti a coinvolgersi.

⁹ Lewis, [1960] 1990², p. 69.

¹⁰ Su questo tema rimando al saggio di Moscato nel presente volume.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1968), *L'umanità in tempi bui*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2019².
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, a cura di C. Natali, Laterza, Roma-Bari 2001².
- Bruner J.S. (1990), *La ricerca del significato*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- (1996), *La cultura dell'educazione*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1997.
- Giussani L. (2006²), *Il cammino al vero è un'esperienza*, Rizzoli, Milano.
- Lewis C.S. (1960), *I quattro amori. Affetto, Amicizia, Eros, Carità*, trad. it. Jaca Book, Milano 1990².
- Moscato M.T. (1994), *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia.
- (1998), *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, La Scuola, Brescia.
- Pinelli G. (2020), *Scuola e famiglia nella progettazione di una didattica inclusiva: osservazione di un caso concreto*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Atti del Convegno SIPED (Palermo 24-25 ottobre 2019), Pensa Multimedia, Lecce-Rovato, pp. 1492-1504.
- Pinelli G. (2022), *La comunità di pratiche nella formazione iniziale del docente: proposte per il tirocinio*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Atti del Convegno Nazionale Siped, Roma, 27-29 gennaio 2022, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 216-219.
- Pinelli G., Caputo M. (2021a), *Progetto di ricerca-azione "Istituto Vladimiro Spallanzani". Report sintetico del triennio di ricerca*. In Eidem (a cura di), *Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca sul campo*, cit., pp. 3-43, <http://amsacta.unibo.it/6835/>.
- (a cura di) (2021b), *Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca sul campo*, https://amsacta.unibo.it/view/conferences/Scuole_che_educano,_insegnanti_creativi_in_Emilια-Romagna=2E_Una_ricerca_sul_campo.html.
- Scola A. (2014), *L'amicizia come virtù civica. Dialogo con Riccardo Bonacina*, Apogeo, Milano.

Scuole e “visione del mondo”

di Sergio Ciatelli

1. Il significato delle parole

Le parole sono pietre è il titolo di un bel libro di Carlo Levi (1955) che vorrei usare per introdurre il tema di questo contributo. Levi dice di aver scelto quel titolo pensando alla durezza delle parole di denuncia pronunciate da una donna cui avevano ucciso il figlio, ma qui il significato intende essere meno drammatico, anche se ugualmente impegnativo. Per rimanere nella metafora, anche Andrea Camilleri in varie interviste televisive ha ripetuto più volte che “le parole sono pallottole”; e un ulteriore riferimento letterario per richiamare alla responsabilità nell’uso delle parole può essere offerto dalle riflessioni più volte proposte da Gianrico Carofiglio (2010, 2021). Del resto, viene dalla Bibbia il proverbio “ne uccide più la lingua che la spada” (Sir 28,18)¹; e nel Vangelo di Matteo Gesù dice che “di ogni parola vana che gli uomini diranno, dovranno rendere conto nel giorno del giudizio; infatti, in base alle tue parole sarai giustificato e in base alle tue parole sarai condannato” (Mt 12,36-37). Insomma, le parole non sono solo *flatus vocis*, chiacchiera, vaniloquio; sono portatrici di significato e dunque sono fondamentali

¹ Nella forma citata l’espressione compare nella Traduzione interconfessionale in lingua corrente (Elledici-Abu, 1985). Nella traduzione ufficiale della Cei attualmente in uso, invece, il concetto è formulato in maniera più ampia e articolata: “Molti sono caduti a fil di spada, ma non quanti sono periti per colpa della lingua”.

perché spiegano la realtà che viviamo. Le parole vanno prese sul serio e trattate con il dovuto riguardo, senza superficialità.

Ho scelto questa premessa perché vorrei soffermarmi sul significato “pesante” di alcune parole e dare loro la giusta importanza e il giusto significato nel contesto in cui ci troviamo, anzitutto a partire dai titoli (del volume e di questo contributo). Si tratta di parole non usate a caso o in maniera generica; si tratta di parole che hanno un significato preciso e profondo.

Il titolo del Rapporto di ricerca (Pinelli, Caputo, 2021) fa riferimento a “scuole che educano”; e la lettura mi ha dato l'impressione che mai titolo sia stato più appropriato. Si vuole infatti centrare l'attenzione sull'azione “educativa” della scuola, che è molto più della semplice fornitura del servizio di istruzione, secondo la vecchia alternativa tra educazione e istruzione, che credo valga la pena di tenere ancora in vita per la capacità che ha di far comprendere – attraverso un'opposizione anche forzata – il significato di ciascuno dei due termini. Mi sembra, inoltre, importante sottolineare che sono le scuole (al plurale, cioè nella loro concretezza e specificità) a educare. Alla scuola (al singolare, cioè come istituzione generica, magari con la maiuscola) compete l'istruzione, cioè il sapere strumentale (leggere, scrivere e far di conto) mentre l'educazione è riservata per lo più alla famiglia, nella relazione più informale e distesa nel tempo che stimola la crescita complessiva della persona. Oggi riteniamo di aver superato questa opposizione artificiale dicendo che la scuola “educa istruendo” o “istruisce educando” (e il fatto stesso che le due formule siano spesso usate in maniera intercambiabile mostra quanto poco siano soppesate nella loro impegnatività concettuale). Si pensa così di aver accontentato entrambe le parti, i sostenitori dell'educazione e quelli dell'istruzione, ma questo irenismo a buon mercato merita di essere analizzato più a fondo.

Anzitutto, come mostra proprio la lettura del Rapporto di ricerca, le scuole osservate rivelano di aver fatto propria la funzione educativa non come complemento della primaria funzione istruttiva ma come scelta di fondo, condivisa da tutto il corpo docente, che si trasforma a questo scopo in una consapevole comunità educativa. Questa consapevolezza è importante, perché l'educazione attraverso l'istruzione (educare istruendo) è uno slogan che può valere per

qualsiasi scuola se si parte dal presupposto che *non si può non educare*, perché tutte le situazioni di vita tendono a educarci, anche senza volerlo; e la scuola italiana ha cominciato a capirlo riconoscendo da qualche tempo il valore degli apprendimenti informali e non formali, che si affiancano e spesso condizionano l'apprendimento formale.

In secondo luogo, come ho già detto, la consapevolezza della responsabilità educativa condivisa da tutti gli insegnanti rende davvero queste scuole una comunità (professionale, di pratica, educativa...) e non solo un insieme di persone. Perché l'altro principio implicito è che *nessuno educa da solo* ma sempre insieme ad altri. L'apprendimento non è mai isolato dal contesto e da esso riceve significato e valore. Quindi la scuola, nella concreta azione educativa condotta in comune da tutte le sue componenti, è una variabile che può fare la differenza.

Per farla breve, parlare di “scuole che educano” non è un'affermazione generica, che può valere per qualsiasi scuola, ma è l'impegno assunto da alcune scuole in base a precise ed esplicite scelte di valore e di metodo.

A questo punto dovrei passare a esaminare la seconda parte del titolo – “insegnanti creativi” – ma lascio questo compito al contributo di Maria Teresa Moscato e mi limito a dire che la creatività degli insegnanti è, a mio parere, la necessaria conseguenza della scelta educativa compiuta dalle scuole, perché un insegnante poco creativo (freddo, ripetitivo, concentrato solo sull'efficienza) difficilmente riesce a essere anche un vero educatore.

2. La visione del mondo

Entriamo allora finalmente nel tema che mi è stato assegnato, *Scuole e visione del mondo*, in cui l'espressione da approfondire e comprendere pienamente è senz'altro la visione del mondo.

Sull'argomento non posso non partire da un riferimento autobiografico: quando mi è stato proposto questo titolo ho subito accettato con entusiasmo, perché la dottrina delle visioni del mondo (*Weltanschauungslehre*) di Dilthey era stata oggetto di miei studi giovanili (Cicatelli, 1988) e mi sono quindi sentito stimolato a

riprendere discorsi che, in contesti assai diversi, mi era già capitato di affrontare e approfondire con grande interesse.

Dalla lettura del Rapporto di ricerca ho ricavato anzitutto l'impressione che il concetto di visione del mondo sia usato in maniera piuttosto generica (giustamente generica), nel significato che può avere per il linguaggio corrente e non nella sua più specifica accezione tecnico-filosofica. È giusto che sia così per evitare inutili pedanterie e andare subito al nocciolo della questione.

Il pensiero può andare facilmente alle espressioni tedesche che usiamo a questo proposito: scopriamo così che accanto alla più nota e comune *Weltanschauung* ci sono anche altre formule analoghe che di volta in volta evidenziano una particolare intenzionalità semantica: *Weltauffassung*, *Weltbegriff*, *Welteinsicht* o *Weltansicht*. Ognuno di questi termini ha uno specifico significato, ma non voglio fare qui esercizio di filologia, tantomeno in tedesco, anche perché in italiano possiamo usare ugualmente una varietà di formule – visione del mondo, concezione del mondo, intuizione del mondo, ciascuna con una propria specificità – che presentano analoghe sfumature di significato. A voler essere precisi, perciò, dovremmo distinguere tra la visione del mondo (in cui riteniamo di poter vedere, con uno sguardo sintetico, l'insieme della realtà), la concezione del mondo (che sembra essere un'elaborazione più intellettuale) e l'intuizione del mondo (che etimologicamente rispecchia più direttamente il tedesco *Weltanschauung* e che descrive una visione immediata, ancora non del tutto chiara, un'immagine ancora informe ma comunque suggestiva, che forse si fa fatica a rendere pienamente leggibile anche a se stessi). Ma tutte queste distinzioni complicano inutilmente il discorso e quindi mi limito volentieri alla sola *visione* del mondo.

Come è facile notare, nella varietà delle combinazioni linguistiche ciò che rimane sempre uguale è il mondo (*Welt*), al quale applichiamo operazioni diverse. E dobbiamo subito precisare – come peraltro credo sia chiaro a tutti – che il mondo di cui si parla qui non è il mondo fisico, la natura, ma l'insieme della realtà – umana e materiale – in cui ci troviamo a vivere: un sistema di significati che per ciascuno di noi diventa anche il senso (la direzione) che orienta la nostra vita.

Nel nostro caso credo sia giusto accontentarsi di una generica visione del mondo, intesa come l'insieme dei significati e dei valori di riferimento che ci consentono di orientarci nel mondo. Ognuno di noi ha una sua visione del mondo, più o meno esplicita o consapevole, e non possiamo fare a meno di riferirvi le nostre azioni, i nostri pensieri, le nostre scelte. Parlare di visione del mondo per una scuola, un'istituzione educativa, sembra essere un'ovvietà, e invece credo che costituisca un elemento di originalità, dato che il concetto non ricorre di solito nei documenti che descrivono i progetti educativi e i piani dell'offerta formativa delle scuole. Nel testo del Rapporto di ricerca la locuzione 'visione del mondo' ricorre otto volte e documenta una precisa scelta metodologica che merita di essere valorizzata.

In termini educativi potremmo tradurre la visione del mondo come la *Paideia* o la *Bildung*, che di fatto costituisce il mondo in cui viviamo: la cultura che ci fa appartenere a un mondo piuttosto che a un altro. Ben sapendo che non si può evitare questa appartenenza e che anche un'apertura multiculturale o interculturale non annulla le appartenenze originarie. L'illusione di una neutralità culturale (o educativa) è appunto un'illusione e nessuno può pensare di non fare delle scelte quando entra in relazione con il mondo (persone, cose, concetti, ecc.).

3. Spiegare e comprendere

A questo punto, se una scuola vuole educare (attraverso la creatività dei suoi insegnanti) non può fare a meno di avere una visione del mondo, un sistema di valori e di significati da trasmettere ai suoi allievi. Ma deve essere chiaro che questa trasmissione non può avvenire nella forma della recezione passiva o dell'indottrinamento. Il mondo del quale la scuola mi mostra la sua visione deve diventare – per me alunno – il *mio* mondo e trasformarsi quindi nella *mia* visione del mondo, che non coinciderà perfettamente con quella della scuola perché ormai l'ho fatta mia, anche se è da essa che ha tratto origine. E non può essere diversamente, perché stiamo parlando di un mondo non solo fisico ma anche umano, fatto soprattutto di prodotti culturali.

Non è un caso che su tutta questa materia abbia citato poco fa il nome di Wilhelm Dilthey, il filosofo tedesco che è all'origine dell'epistemologia delle scienze umane (che lui chiamava scienze dello spirito) e dell'ermeneutica contemporanea. Senza approfondire più di tanto il discorso, Dilthey distingueva tra lo spiegare e il comprendere, due processi corrispondenti alle scienze della natura (che spiegano la realtà fisica in maniera sostanzialmente oggettiva) e alle scienze dello spirito (la cui realtà richiede di essere compresa mediante un'operazione più complessa e condizionata dall'interazione tra il soggetto umano e ciò con cui esso si misura).

Dato che a scuola non si insegna solo a contare (un'operazione che sembra essere, anche se non lo è, sostanzialmente oggettiva e impersonale) ma anche a leggere e scrivere, cioè a interpretare prodotti culturali, è inevitabile che la comprensione sia la funzione che agisce di più nell'azione educativa. E la comprensione è sempre diversa, per me e per ciascuno dei miei alunni, così come i significati delle parole che usiamo sono sempre accompagnati da un alone semantico che deriva dalle esperienze fatte da ognuno dei soggetti che parlano, scrivono o ascoltano. Le stesse parole che sto usando in questo testo provocano inevitabilmente risonanze diverse in ciascun lettore sulla base delle esperienze cui ognuno può associarle. Chi ha letto Dilthey comprenderà ciò che dico diversamente da chi non lo ha letto, e anche tra chi lo ha letto si possono sviluppare modi di comprendere diversi a seconda della sensibilità di ognuno e delle tracce che quelle letture hanno lasciato.

La conclusione che possiamo trarre da tutte queste premesse è che una visione del mondo è imprescindibile – nel senso di inevitabile – in un'azione educativa. Quindi, una scuola che dichiara la visione del mondo cui intende fare riferimento è più chiara e trasparente (onesta, potremmo dire) di una che non la dichiara o che la mascheri dietro espressioni generiche o oscure. È questa per esempio l'esperienza che trapela dalla lettura dei Pof/Ptof delle scuole coinvolte in questa ricerca. Non voglio stilare classifiche o separare i buoni dai cattivi, ma la differenza di linguaggio tra i documenti istituzionali delle scuole Spallanzani (e in genere delle scuole paritarie che dichiarano la loro ispirazione religiosa) e quelli delle scuole statali è evidente. In queste ultime si avverte il pudore di esporsi oltre i limiti del

politicamente corretto e del linguaggio ministeriale, tecnicamente preciso ma valorialmente povero.

Non voglio allargare il fossato che separa le scuole paritarie da quelle statali, ma può essere questa l'occasione per superare certi formalismi, certe ritrosie, e cercare di incontrarsi sul terreno comune dell'educazione, che le scuole Spallanzani hanno voluto esplorare fino in fondo facendo la scelta – vedremo quanto effettivamente appropriata – della personalizzazione. Se quello che chiamiamo genericamente sistema scolastico è in realtà definito dalla legge “sistema *educativo* di istruzione e di formazione”², è proprio l'educazione a costituire il fattore comune alle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, oltre ad essere comune anche alle istituzioni scolastiche e a quelle formative.

4. Personalizzazione e individualizzazione

Se quanto è stato detto fin qui sulla visione del mondo può essere sufficiente, vorrei procedere soffermandomi ancora su due parole chiave che derivano sempre dalla lettura del Rapporto di ricerca: personalizzazione ed ermeneutica (la prima esplicitamente presente, la seconda suggeritami proprio da quella lettura).

La scelta della personalizzazione è estremamente impegnativa e deve essere accuratamente distinta dall'individualizzazione, con cui spesso viene confusa, come se i due termini fossero intercambiabili. Per evitare equivoci e lungaggini³ faccio riferimento alla definizione dei due concetti contenuta in un testo sicuramente insospettabile e autorevole: l'ordinanza ministeriale che ha introdotto nel 2020 le nuove modalità di valutazione nella scuola primaria. In una nota di quell'ordinanza troviamo scritto:

² La denominazione è presente nella riforma Moratti (legge 53/03), ma risale alla precedente riforma Berlinguer (legge 30/00), mostrando come si tratti di una scelta evidentemente *bipartisan*.

³ La bibliografia sulla personalizzazione educativa comincia a essere piuttosto ricca: oltre al testo fondativo di García Hoz ([1988] 2005), si possono ricordare, di diversa impostazione teorica, Montedoro (a cura di, 2001); Martinelli (2004), Baldacci (2005); CERI-OCSE (2008); Sandrone Boscarino (2008); Demaio (2011) Giampaolo (2017); Centro Studi per la Scuola Cattolica (2018, 2019).

L'*individualizzazione* è un processo atto a garantire a tutti il diritto all'apprendimento delle competenze fondamentali del curricolo, ovvero, a raggiungere traguardi formativi comuni attraverso il diritto alla diversità e ai prerequisiti di ciascuno. Compito del docente è analizzare i bisogni degli alunni, valutare il livello raggiunto, sia esso in ingresso o in itinere, e strutturare/adattare attività che consentano a tutti di raggiungere lo stesso obiettivo.

La *personalizzazione* è, invece, una strategia didattica volta a valorizzare le predisposizioni dei singoli, fino alle eccellenze, senza prevedere obiettivi da raggiungere: ciascuno raggiunge il "proprio" obiettivo personale, in base alle proprie potenzialità. Compito del docente in questo caso è cercare le potenzialità di ciascuno, le aree di eccellenza, e strutturare attività personalizzate affinché ciascuno raggiunga il massimo obiettivo possibile dettato dalle proprie caratteristiche⁴.

La differenza è dunque abbastanza chiara: l'*individualizzazione* conduce tutti gli alunni allo stesso obiettivo attraverso percorsi diversi; la *personalizzazione* individua obiettivi coerenti con le caratteristiche di ciascun alunno e dunque lascia maggiore libertà all'alunno stesso. L'*individualizzazione* prevede una didattica direttiva, la *personalizzazione* sollecita una didattica non direttiva, senz'altro più impegnativa, perché basata sull'ascolto e l'osservazione attenti, cioè sulla disponibilità a rivedere continuamente la propria progettazione perché al centro dell'azione didattica c'è l'alunno e non il lavoro dell'insegnante. Nella didattica speciale per alunni con disabilità (o con semplici bisogni educativi speciali) il ricorso a *individualizzazione* e *personalizzazione* è più frequente, ma il discorso può valere anche per le eccellenze, e comunque si tratta di forme di didattica raffinata ed evoluta che possono essere utilizzate in qualsiasi circostanza.

Sappiamo che la *personalizzazione* era alla base della proposta educativa della Riforma Moratti e che è stata rapidamente abbandonata con il cambio della maggioranza politica che aveva prodotto quella riforma, ma ultimamente si è tornati a parlare di *personalizzazione* nei documenti ministeriali, perché ci si è resi conto che la *personalizzazione* non è né di destra né di sinistra ma

⁴ *La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*, Linee guida allegate all'OM 4-12-2020, pp. 5-6.

semplicemente il modo per rendere effettiva la sempre dichiarata centralità dell'alunno.

A dire il vero, il Ministero dell'istruzione ricorre oggi esplicitamente alla personalizzazione nei livelli più alti di scolarità (istituti professionali, istruzione degli adulti), forse ritenendo solo gli studenti più grandi capaci di essere interlocutori efficaci degli insegnanti nel far presenti le proprie esigenze, ma il modello può facilmente adattarsi agli alunni più piccoli e, anzi, è facile notare come proprio con i bambini sia quasi spontaneo (e quindi sia inutile prescriberlo) adattarsi alle loro domande implicite, alle loro esigenze inesprese, al loro modo di percepire la realtà. La personalizzazione è quindi un modello didattico-educativo che può essere facilmente e legittimamente applicato a qualsiasi livello e contesto scolastico; occorre solo la capacità dell'insegnante di correggere continuamente il proprio percorso didattico per adattarsi al linguaggio, ai tempi e alla "visione del mondo" di ciascuno dei suoi alunni.

5. Il ruolo dell'ermeneutica

Dalla personalizzazione all'ermeneutica il passo è breve (almeno per me). Se la didattica si risolve sostanzialmente in una relazione educativa tra persone – insegnante e alunno – è inevitabile che il *setting* didattico possa e debba essere letto in chiave ermeneutica. Ognuno dei due interlocutori è infatti chiamato a interpretare l'altro. Di solito pretendiamo che siano gli alunni a dover interpretare l'insegnante, comprendendo correttamente il suo linguaggio (e imparando a usarlo a loro volta), soddisfacendo le sue richieste anche nei loro aspetti impliciti (quando per esempio il compito da svolgere è descritto solo nelle sue linee essenziali). Deve essere invece anche l'insegnante a sforzarsi di interpretare i propri alunni: ciascun alunno, perché ognuno è portatore di una sua visione del mondo più o meno formalizzata. E non si tratta solo di fare i conti con le provenienze multiculturali dei nostri alunni, perché anche in una classe di tutti italiani si incontrano modelli culturali diversi al di sotto dell'omologazione apparente, quanto meno in termini caratteriali; un esempio di scuola interculturale può essere la classe protagonista del

classico libro *Cuore* di Edmondo De Amicis (1886), dove sicuramente non erano presenti alunni stranieri.

Mi piace ricordare a questo proposito che le *Indicazioni nazionali* per il curricolo attualmente in vigore per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo ci dicono che

I bambini giungono alla scuola dell'infanzia con una storia: in famiglia, al nido di infanzia o alla sezione primavera hanno imparato a muoversi e ad entrare in contatto con gli altri con livelli crescenti, ma ancora incerti, di autonomia; hanno sperimentato le prime e più importanti relazioni; hanno vissuto emozioni ed interpretato ruoli attraverso il gioco e la parola; hanno intuito i tratti fondamentali della loro cultura, hanno iniziato a porsi domande di senso sul mondo e la vita. Ogni bambino è, in sé, diverso ed unico e riflette anche la diversità degli ambienti di provenienza che oggi conoscono una straordinaria differenziazione di modelli antropologici ed educativi, che comprendono famiglie equilibrate e ricche di proposte educative accanto ad altre più fragili e precarie; una presenza genitoriale sicura ma anche situazioni diverse di assenza; il rispetto per chi è bambino insieme al rischio della frettosità e del precoce coinvolgimento nelle dinamiche della vita adulta⁵.

Ecco, quello che qui viene detto per la scuola dell'infanzia può valere – credo addirittura a maggior ragione – per tutti i livelli scolastici. Se un bambino di tre anni arriva a scuola già con una sua storia, cosa dobbiamo pensare di un ragazzo di quattordici anni o più? La complessità delle esperienze di vita deve essere il costante punto di riferimento per la costruzione dei nostri interventi educativi in aula. E in questo contesto di complessità l'approccio ermeneutico diventa il metodo più corretto per affrontare le sfide quotidiane dell'azione didattica.

Di tutto il discorso ermeneutico voglio mettere in evidenza due aspetti: il circolo ermeneutico e il ruolo dell'errore.

La regola fondamentale dell'ermeneutica contemporanea è il cosiddetto circolo ermeneutico, cioè il principio che prescrive di collegare sempre la parte al tutto e viceversa. Scrive Hans Georg Gadamer in *Verità e metodo*: "L'anticipazione di senso che abbraccia la totalità diventa comprensione esplicita nella misura in cui le parti,

⁵ *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, allegate al DM 16-11-2012, n. 254, "Annali della Pubblica Istruzione", LXXXVIII, numero speciale, p. 22.

che sono determinate dal tutto, determinano a loro volta questo tutto” ([1960] 1983, p. 340). Il dato da cui partire è dunque l’anticipazione di senso, l’aspettativa con cui ci accostiamo alla realtà che andiamo a conoscere, perché non c’è conoscenza (o esperienza vitale) se non c’è prima una domanda guidata da questa anticipazione di senso. Potrebbe trovare spazio qui anche un richiamo alla zona di sviluppo prossimale di Vygotskij (1980)⁶ o alla pedagogia popolare di Bruner ([1996] 1997, pp. 57-78), ma non è il caso di ampliare il discorso oltre misura.

Quella che qui è stata chiamata aspettativa di senso viene definita da Gadamer più precisamente come una pre-comprensione, cioè una progressiva approssimazione all’oggetto della conoscenza, che può legittimamente essere caratterizzata da margini più o meno ampi di errore (ed ecco che entra in gioco un altro fattore importante). Molto banalmente siamo soliti ripetere che “sbagliando si impara”, però poi siamo sempre pronti a condannare l’errore (e gli alunni imparano presto a temere di sbagliare, privandosi così di una via d’accesso privilegiata al sapere). Gli scienziati sanno bene quanto possa essere fecondo un errore e quante scoperte siano dovute proprio a un errore involontario. I nostri ragazzi, invece, sono spesso puniti (con una valutazione negativa) per quegli “errori” che non corrispondono alla soluzione corretta del problema.

A questo proposito Gadamer parla anche di pre-giudizi (volutamente con il trattino), attribuendo loro un significato estremamente positivo, al contrario del significato negativo che noi diamo di solito a qualsiasi pregiudizio (scritto senza trattino). Il nodo sta tutto nella flessibilità e nell’apertura a nuovi significati cui devono essere disponibili coloro che si affidano a una metodologia di tipo ermeneutico, che nello specifico educativo può assumere la veste della personalizzazione. Perché tra due persone possa svolgersi un dialogo deve esserci anzitutto la volontà di capire l’uno le ragioni dell’altro e dunque la disponibilità a cogliere nuovi significati e a modificare le proprie posizioni. In una relazione educativa deve

⁶ Tardiva traduzione italiana di scritti originali forse del 1929. Le traduzioni dei testi originali integrali di V. in Occidente hanno avuto inizio solo negli anni Novanta, a causa delle censure sovietiche sulla sua opera, dopo la sua morte avvenuta nel 1934 (Nota del C.).

esserci la stessa disponibilità, tanto da parte del docente quanto da parte del discente (e tra le due parti spetta senz'altro all'adulto reimpostare il contesto e la relazione educativa stessa, se il processo di apprendimento si rivela poco efficace).

Ebbene, personalizzazione ed ermeneutica possono essere due facce della stessa medaglia, due modi di darsi una metodologia didattico-educativa efficace e realmente rispettosa del valore della persona e della sempre dichiarata centralità dell'alunno. Come tutto questo abbia a che fare con la visione del mondo dovrebbe essere – spero – abbastanza evidente. La visione del mondo è lo sfondo su cui si vanno a collocare i nuovi apprendimenti dell'alunno, è la storia personale con cui l'alunno arriva a scuola; è l'insieme dei pregiudizi che consentono di formulare giudizi pertinenti e corretti; è l'orizzonte di senso di tutta l'azione didattico-educativa. Avere il coraggio di riconoscere (e magari dichiarare) la propria visione del mondo è un modo per rendere più efficace il lavoro scolastico. Lasciare all'alunno il compito di costruire la propria cultura a partire da messaggi scollegati tra loro e magari contraddittori è una fatica supplementare che appesantisce il suo lavoro scolastico. Ciò non vuol dire che la visione del mondo debba diventare una condivisione imposta o ricercata, pena l'esclusione dal percorso educativo (o il suo fallimento), perché la logica della personalizzazione impone un approccio plurale e aperto a qualsiasi sviluppo.

Farebbe piacere perciò trovare nei Pof/Ptof di ogni scuola una dichiarazione articolata della corrispondente visione del mondo, e sapere che tutti gli insegnanti della scuola la condividono. Questo è senz'altro possibile in una scuola “di tendenza” in cui la visione del mondo è definita a monte e condivisa in origine da tutto il corpo docente; è molto più difficile in una scuola statale, in cui si riesce ad accordarsi (talvolta a fatica) solo su aspetti generici e ovvi, dai quali non traspare una visione del mondo condivisa (dunque il processo di apprendimento avviene su uno sfondo incerto e labile). La personalizzazione può essere una soluzione valida per tutti, quanto meno perché costringe a fare i conti con le visioni del mondo di cui sono portatori i singoli alunni. In questo senso ogni scuola – statale o paritaria – può recuperare la sua identità educativa.

6. Una domanda di valutazione pedagogica

Con tutto quello che ho detto fin qui, pur nella brevità dell'esposizione, spero di aver reso giustizia al "peso" delle parole su cui mi sono soffermato (educazione, visione del mondo, personalizzazione, ermeneutica). Sono concetti chiave per rifondare l'azione didattica di un insegnante e di una scuola.

La domanda di valutazione pedagogica del proprio operato, avanzata dalle scuole Spallanzani potrebbe essere l'ulteriore espressione chiave su cui riflettere, ma si tratta di un'operazione ancora non pienamente definita e sviluppata, anche se il solo desiderio di un confronto tra la pratica e la teoria pedagogica apre prospettive interessantissime e tutte da scoprire. Lo sguardo del pedagogista non è sempre bene accolto dalle scuole; è invece un'occasione privilegiata da estendere a tutte le scuole per mettere in pratica quell'azione riflessiva che da soli è difficile condurre, pena una sterile autoreferenzialità. La ricerca Spallanzani merita per questo di essere proseguita e diffusa anche al di là dei suoi attuali confini.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?* Erickson, Trento.
- Bruner J.S. (1996), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1997.
- Carofiglio G. (2010), *La manomissione delle parole*, Rizzoli, Milano.
- (2021), *La nuova manomissione delle parole*, Feltrinelli, Milano.
- Centro Studi per la Scuola Cattolica (2018), *Personalizzazione e progetto educativo. Scuola cattolica in Italia. Ventesimo Rapporto*, Scholé, Brescia.
- (2019), *Personalizzazione e curriculum. Scuola Cattolica in Italia. Ventunesimo Rapporto*, Scholé, Brescia.
- CERI-OCSE (2008), *Personalizzare l'insegnamento*, Il Mulino, Bologna.
- Cicatelli S. (1988), *Aspetti e problemi della Weltanschauungslehre di Dilthey*, "Paradigmi", VI, 18, pp. 483-510.
- Demaio M.C. (2011), *La personalizzazione dei processi formativi scolastici*, Carocci, Roma.

- Gadamer H.G. (1960), *Verità e metodo*, trad. it. Bompiani, Milano 1983.
- García Hoz V. (1988), *L'educazione personalizzata*, trad. it. La Scuola, Brescia 2005.
- Giampaolo M. (2017), *Come personalizzare l'apprendimento. Teorie e metodologie per innovare la pratica didattica*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Levi C. (1955), *Le parole sono pietre. Tre giornate in Sicilia*, Einaudi, Torino.
- Martinelli M. (2004), *La personalizzazione didattica*. La Scuola, Brescia.
- Montedoro C. (a cura di) (2001), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Pinelli G., Caputo M. (2021), *Progetto di ricerca-azione "Istituto Vladimiro Spallanzani". Report sintetico del triennio di ricerca*. In: Eidem (a cura di), *Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca sul campo*, pp. 3-43, <http://amsacta.unibo.it/6835/>
- Sandrone Boscarino G. (2008), *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Vygotskij L.S., *Il processo cognitivo*, trad.it. Boringhieri, Torino 1980.

Sergio Ciatelli (1954) è docente di *Etica e deontologia professionale, Scuola cattolica ed Evangelizzazione e contesti culturali*, presso la Facoltà di Scienze della comunicazione sociale della Pontificia Università Salesiana. È inoltre Coordinatore scientifico del Centro Studi per la Scuola Cattolica della CEI. È inoltre docente di Didattica e di Legislazione scolastica in diversi Istituti Superiori di Scienze Religiose.

Apprendimento esperienziale. Le metodologie induttivo-attive come proposta pedagogico-didattica

di Giovanni Davoli

1. Una stratificazione di significati

Il tema del legame tra esperienza e apprendimento costituisce un campo ampio e articolato, che racchiude una molteplicità di possibili significati; prima di prendere in esame questioni di natura didattica è quindi necessario definire cosa intendiamo per “esperienza” all’interno di una prospettiva pedagogica.

È possibile ipotizzare che questo concetto declinato nell’ambito dell’insegnamento/apprendimento evochi una rete di significati interconnessi, frutto di una stratificazione la cui origine si può far risalire, per quanto riguarda l’età contemporanea, alla stagione storico-pedagogica delle Scuole Nuove dell’inizio del secolo scorso. Tra gli elementi novità rispetto ai modelli didattici all’epoca considerati tradizionali, elementi propri dell’impostazione attivistica, troviamo infatti un’apertura ad attività pratiche e manuali, di norma relegate ad indirizzi scolastici professionali, nell’ottica della promozione di un’intelligenza non solo teorica, ma anche orientata all’operatività concreta (Chiosso 2012, p. 48); questa attenzione rivolta verso la concretezza, verso il “fare”, costituisce tuttora un elemento fortemente presente nelle impostazioni didattiche che si autodefiniscono “esperienziali”, benché si collochi ad un livello abbastanza superficiale. Un ulteriore aspetto decisamente più significativo è la tensione al superamento della barriera che si interpone tra l’apprendimento scolastico e la “vita quotidiana”, che si

traduce nella proposta di esperienze “vitali” all’interno delle mura scolastiche, che possano favorire nei discenti la consapevolezza della significatività di quanto stanno apprendendo (cfr. *ivi*, p. 47).

La categoria di esperienza assume una posizione preminente nella riflessione di John Dewey (1859-1952) che, tra gli esponenti dell’Attivismo, è probabilmente quello che ha esercitato la maggiore influenza sulla successiva riflessione pedagogica: come evidenziato da G. Chiosso, per Dewey

esperienza è la realtà considerata nel suo dinamismo e, al tempo stesso, la sperimentazione di questa realtà. Nella prima accezione l’esperienza è qualcosa di semplice e di grezzo che include tutto quello che normalmente indichiamo coi termini di oggettività (il mondo fisico, per esempio) e di soggettività (gli eventi interiori dell’uomo come il pensare, il credere, ecc.). L’esperienza si presenta insomma come natura e storia, vale a dire un *continuum* temporale segnato da sviluppo e crescita. Ma esperienza significa anche la possibilità che l’uomo ha di interagire con la natura e l’ambiente che lo circonda, concorrendo a trasformarlo e venendo, a sua volta, egli stesso trasformato (*ivi*, p. 62).

Una concezione ampia e articolata che abbraccia, potremmo dire, la totalità del reale e delle possibili interazioni che il soggetto ha con esso, e che fa riferimento ad un’impostazione filosofica prima ancora che ad una teoria pedagogica

Il tema del legame tra l’esperienza e l’educazione del soggetto viene trattato approfonditamente in una delle ultime opere di Dewey, intitolata appunto *Esperienza e educazione* ([1938] 2014)¹. Viene qui evidenziato come ogni esperienza abbia valore non solo in sé, ma anche in relazione alle esperienze future, secondo quello che Dewey definisce *principio di continuità dell’esperienza*, per cui “ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l’hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno” (*ivi*, p. 22). È dunque compito dell’educatore operare la scelta del tipo di

¹ In quest’opera il tema dell’esperienza assume un’importanza trasversale che travalica la dimensione educativa. Ad esempio, la storia della civilizzazione e le sue conquiste vengono lette come “il frutto del cambiamento apportato dalle esperienze precedenti, che influenzano in modo determinante le esperienze posteriori” (p. 26). Anche sul piano politico, Dewey conferisce alla categoria di esperienza particolare rilevanza, vedendo in essa il criterio per giudicare la qualità di una forma di governo e, in particolare, la superiorità delle forme democratiche e libertarie su quelle autoritarie (cfr. pp. 20-21).

esperienze da proporre all'educando, tenendo conto della loro fecondità e generatività in relazione alle esperienze che seguiranno, e capire come utilizzare la situazione circostante, fisica e sociale, per promuovere esperienze di valore, tenendo conto del fatto che il soggetto non apprende solo da ciò su cui dirige consapevolmente l'attenzione in un dato momento, da un oggetto didattico predefinito, ma anche in modo "collaterale", dall'intero contesto di cui partecipa, attraverso la formazione di attitudini o repulsioni che avranno un'influenza decisiva sulle sue future esperienze di apprendimento (cfr. pp. 19-37). In relazione a questo, è interessante notare come l'aula "tradizionale" fosse oggetto della critica di Dewey non tanto perché al suo interno i discenti non facessero esperienze, quanto perché tali esperienze erano in gran parte negative, cioè conducevano ad associare l'apprendimento a noia e stanchezza, portando gli allievi ad una perdita di interesse per l'apprendimento stesso, ostacolando potenziali esperienze di apprendimento ulteriori (cfr. p. 13).

A questo si aggiunge che ogni apprendimento, per risultare significativo, deve essere strettamente correlato con l'esperienza personale dei discenti:

tutto ciò che può essere chiamato materia di studio, aritmetica, storia, geografia, scienze naturali, deve essere tratto dal materiale che rientra nell'ambito dell'ordinaria esperienza quotidiana. Sotto questo riguardo la nuova educazione contrasta nettamente con i procedimenti che muovono da fatti e da verità che sono fuori dall'ambito dell'esperienza di coloro che vengono istruiti, da cui sorge il problema di scoprire vie e mezzi per portarli nell'esperienza (ivi, p. 65).

Si tratta apparentemente di un principio di difficile applicazione nel contesto della scuola secondaria, dove il grado di specificità e complessità delle discipline curriculari rende spesso particolarmente evidente lo scarto tra quanto studiato e l'esperienza quotidiana degli studenti; tuttavia, al suo interno è possibile rintracciare, attraverso una lettura più ampia, alcuni elementi pedagogici tuttora validi e particolarmente rilevanti. Ad esempio, mettere al centro l'esperienza personale dei discenti significa innestare i nuovi apprendimenti su conoscenze ed esperienze pregresse da essi possedute, un principio didattico che può essere messo in relazione col *principio di continuità dell'esperienza* formulato da Dewey: così come ogni esperienza si connette e si genera a partire dalle esperienze

precedenti, così ogni nuovo apprendimento deve, per essere significativo, partire dalle acquisizioni precedenti e integrarsi con esse in modo organico. L'educatore/docente, dal canto suo, non deve concepire ciò che il discente ha già acquisito come un possesso statico, ma come un punto di partenza, uno strumento per dischiudere nuovi campi di esperienza (cfr. *ivi*, pp. 66-68), e deve comprendere come l'insegnamento/apprendimento sia essenzialmente “un continuo processo di ‘ricostruzione dell'esperienza’ ” (*ivi*, p. 81), un concetto su cui si tornerà in seguito.

Si può quindi affermare che, nella prospettiva di Dewey, ogni apprendimento sia in un certo senso di tipo esperienziale, e che il criterio per discriminare una scelta didattica efficace da una inibente debba essere individuato essenzialmente sulla base della “vitalità” delle esperienze proposte, del loro legame con l'esperienza personale dell'allievo, ma anche in relazione alla possibilità di motivare il discente ad esperienze di apprendimento sempre nuove e a promuovere quel processo di ricostruzione, di ristrutturazione dell'esperienza che per Dewey costituisce l'esito del processo educativo.

Per articolare meglio i possibili significati di “apprendimento esperienziale” è possibile fare riferimento alla proposta teorica di D.A. Kolb (1984) – all'interno della quale il pensiero di Dewey costituisce un riferimento esplicito e di primaria importanza –, che nell'opera *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*, descrive l'imprescindibile legame tra l'apprendimento – definito la “specializzazione adattiva” primaria dell'essere umano (p. 1) – e l'esperienza nelle sue diverse forme.

Al di là delle finalità generali della riflessione di Kolb², risulta interessante il modo in cui all'interno della *teoria dell'apprendimento esperienziale* le varie forme di esperienza vengono dapprima suddivise e distinte, sulla base delle diverse modalità di acquisizione e di trasformazione dei dati esperienziali, e

² L'autore dichiara di voler individuare, attraverso la sua teoria, una possibile fondazione per un approccio che intenda l'apprendimento come processo esteso a tutto l'arco della vita, ed un modello per rafforzare le connessioni tra scuola, mondo del lavoro e sviluppo personale, attraverso l'enfatizzazione dei nessi tra le gli apprendimenti scolastici e il “mondo reale” (*ivi*, pp. 3-4).

poi connesse all'interno di un ciclo – o più propriamente una “spirale” – che ne mette in luce l'interdipendenza e la consequenzialità. All'interno di questo modello, se da un lato si ritrovano in forma sistematica molti degli elementi che vengono solitamente associati all'apprendimento esperienziale, dall'altro è possibile individuare alcuni aspetti per certi versi meno prevedibili. Nello specifico, Kolb individua due possibili processi tesi all'acquisizione (*prehension*) dell'esperienza nel mondo: uno di tipo diretto, immediato e concreto, denominato *apprehension*, e uno di tipo mediato, simbolico e concettuale, denominato *comprehension*; essi danno luogo, rispettivamente, a quelle che Kolb chiama “esperienza diretta” e “concettualizzazione astratta”. Allo stesso modo, vengono individuate due modalità di trasformazione dell'esperienza: una modalità interiore (*intention*), che si traduce in quella che Kolb chiama “osservazione riflessiva”, e una esteriore (*extention*), basata sulla manipolazione della realtà esterna, che si attua attraverso la “sperimentazione attiva” (cfr. *ivi*, pp. 40-41).

È interessante notare come in questa sistemazione siano presenti anche forme di conoscenza di tipo prettamente simbolico (l'osservazione riflessiva e, soprattutto, la concettualizzazione astratta), che forse non assoceremmo immediatamente ad un approccio metodologico di tipo esperienziale, ma che Kolb include a tutti gli effetti tra le possibili modalità di acquisizione/trasformazione dell'esperienza. L'autore, infatti, non intende affermare la “superiorità” di una forma di conoscenza sull'altra, ma piuttosto riconsiderare l'importanza, all'interno del processo di apprendimento, di forme di esperienza diretta e soggettiva, in contrapposizione con quegli approcci che secondo la sua prospettiva insistono eccessivamente sull'acquisizione e sulla manipolazione di simboli astratti, attribuendo una posizione preminente alla *comprehension* e alla *intention*³; nell'ottica di Kolb, al contrario, la *teoria dell'apprendimento esperienziale* deve rappresentare una

³ Il riferimento principale è qui costituito dal pensiero di Piaget; benché infatti questi, insieme a Lewin e al già citato Dewey, venga riconosciuto come uno dei padri della prospettiva esperienziale (cfr. pp. 22-24), secondo Kolb Piaget commette un errore nel considerare *comprehension* e *intention* come processi superiori rispetto alle modalità di acquisizione e trasformazione dell'esperienza di tipo diretto e attivo.

prospettiva olistica, che integri e connetta esperienza, percezione, cognizione e comportamento (pp. 20-21). L'autore ribadisce infatti come l'acquisizione diretta dell'esperienza e la comprensione concettuale costituiscano due momenti fondamentali e interdipendenti del processo di apprendimento e come la conoscenza non risulti dalla preminenza di uno di essi, ma da un intenso confronto tra entrambi i modelli, utilizzando, per esemplificare questa interazione, la metafora del "tessuto esperienziale": così come i motivi visibili sul tessuto sono il risultato dell'intreccio tra ordito e trama, allo stesso modo la conoscenza personale è plasmata dalle interrelazioni tra i processi di *apprehension* e *comprehension* (pp. 105-106). Similmente, l'acquisizione dei dati esperienziali (concreti o simbolicamente mediati) non è sufficiente per il raggiungimento della conoscenza, la quale richiede in aggiunta un'azione di trasformazione di quanto acquisito, sia essa interna, sotto forma di osservazione riflessiva, o esterna, attraverso la sperimentazione attiva (p. 42). Si delinea così un processo "a spirale", in cui è possibile partire da ciascuno dei quattro stadi dell'apprendimento esperienziale (esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, sperimentazione attiva) per poi proseguire attraverso gli stadi successivi in un processo che conduce a forme di conoscenza sempre più integrate, le quali a loro volta possono costituire un nuovo punto di partenza per ulteriori apprendimenti. Benché infatti in ciascun soggetto sia tendenzialmente possibile individuare uno "stile di apprendimento" (pp. 77-78), vale a dire una maggiore predisposizione per alcune forme di acquisizione/trasformazione dell'esperienza rispetto ad altre e di conseguenza la predilezione per determinate strategie di apprendimento, Kolb sottolinea come ciascun approccio, preso separatamente, presenti una certa incompletezza, e come le forme di apprendimento più potenti emergano quando queste strategie vengono utilizzate in modo combinato (p. 65). Si può quindi comprendere come il punto di partenza sia di importanza secondaria, e come risulti invece fondamentale l'alternanza di momenti di acquisizione e di trasformazione/rielaborazione dei dati esperienziali.

Anche qui risulta evidente quel collegamento tra conoscenza ed esperienza personale del discente: è sempre all'interno del suo personale orizzonte esperienziale che il soggetto "testa" e fa propria

la conoscenza acquisita. A ciò si aggiunge – come già in Dewey – l’accento sulla connessione tra esperienze/apprendimenti successivi: ciascun soggetto entra in una situazione di apprendimento con una idea più o meno articolata riguardo all’argomento in oggetto, pertanto il lavoro di un insegnante non deve essere tanto quello di “impiantare nuove idee”, ma soprattutto quello di ristrutturare e ampliare quelle già presenti (pp. 27-28), utilizzandole cioè come punto di partenza per raggiungere nuovi traguardi conoscitivi.

Kolb definisce la conoscenza come il risultato dell’interazione tra esperienza personale ed esperienza sociale, dove la prima coincide con quello che potremmo definire il “patrimonio culturale” accumulato all’interno di una società, mentre la seconda è il risultato l’accumulazione delle esperienze di vita dei singoli soggetti; il risultato di questo processo – in cui, potremmo aggiungere, l’insegnante/educatore assume una funzione di mediazione – è la conoscenza. Come sottolineato dall’autore (cfr. pp. 37-38), non bisogna tuttavia cadere nell’errore di concepire tale interazione come una trasmissione/acquisizione statica di contenuti conoscitivi, poiché la conoscenza non deve essere considerata un’entità indipendente e trasferibile, ma il frutto di un processo di adattamento, di trasformazione dell’esperienza, che viene costantemente creata e ricreata nel soggetto che apprende.

2. L’efficacia didattica delle metodologie induttivo-attive

In base a quanto detto finora, si potrebbe definire l’apprendimento esperienziale come un processo che anziché puntare ad un’“assimilazione” di contenuti già mediati e tradotti in forma simbolica, promuove la scoperta soggettiva e l’attivazione cognitiva del discente, senza tuttavia escludere momenti di natura astratta e concettuale, dal momento che la finalità ultima consiste comunque nella ristrutturazione cognitiva del soggetto che apprende, cioè della sua esperienza “interna”.

Per comprendere più in profondità questo aspetto è utile fare riferimento alla proposta teorica di M. T. Moscato relativamente alla classificazione delle varie metodologie didattiche, che vengono ricondotte a due fondamentali “famiglie metodologiche” generali

(Moscato 2008, p. 192): la prima famiglia racchiude in sé tutti i modelli di tipo trasmissivo, che prevedono cioè la comunicazione diretta, da parte del docente, di un insieme di contenuti simbolici preselezionati, seguendo una logica di tipo sistematico e deduttivo, che procede in modo logicamente consequenziale dal generale al particolare. Ciò che definisce questi approcci non è tanto il canale comunicativo utilizzato – che può consistere in una lezione/relazione, ma anche in un libro di testo o in un contenuto audiovisivo – ma nella subordinazione della mente del discente alla logica epistemologica della disciplina affrontata, e di conseguenza in una programmazione che ricalca la razionalità della disciplina stessa, alla quale la struttura cognitiva dell'alunno deve conformarsi (p. 192). Sul versante opposto, la seconda famiglia include tutte le metodologie di tipo induttivo-attivo, in cui

l'insegnamento si materializza in 'situazioni' in cui l'allievo (e/o un gruppo di allievi) sono coinvolti e implicati attivamente (logica del 'laboratorio'); e/o in cui si parte da un singolo caso concreto, un problema, un materiale predefinito, una esperienza, per 'indurre' percorsi cognitivi, per 'scoprire' leggi, per porre domande nuove, per cercare soluzioni, trasferendo ad un momento successivo la generalizzazione degli esiti del percorso cognitivo compiuto, in termini di nuovi concetti e categorie (ibidem).

È a questo modello che appartengono le varie forme di didattica esperienziale.

È bene precisare fin da subito che, come sottolineato dall'autrice, entrambe le famiglie metodologiche risultano imprescindibili per un insegnamento efficace, e che privilegiarne una in termini assoluti costituirebbe un errore didattico (p. 194); entrambe le modalità presentano infatti punti di forza ma al contempo alcuni "rischi", da cui scaturisce la necessità di una loro integrazione, tenendo comunque presente che l'efficacia dell'insegnamento, quali che siano le metodologie adottate, è legata innanzitutto alla competenza pedagogico-didattica del singolo docente. Attraverso il confronto tra questi due insiemi metodologici nei loro tratti generali è possibile comprendere meglio alcuni degli elementi che caratterizzano la didattica esperienziale.

Il principale "rischio" dell'insegnamento sistematico consiste nella sua potenziale astrattezza e nella tendenza a passivizzare il

discente, che talvolta è portato ad acquisire le informazioni in modo meccanico e superficiale, per lo più ai fini del superamento di una prova piuttosto che per appropriarsi di un sapere significativo per la propria vita (ivi, pp. 200-201). Si tratta di un rischio già individuato dallo stesso Dewey, che come già accennato individua il maggiore elemento di criticità della scuola “tradizionale” – vale a dire una scuola con una didattica prevalentemente o esclusivamente di tipo sistematico-deduttivo – proprio nella mancanza di significatività degli apprendimenti generati e nella tendenza ad abbattere la motivazione degli allievi (cfr. Dewey [1938] 2014, p. 8). Si può affermare che la principale ragione dell’efficacia dei modelli di tipo induttivo-attivo risieda nella possibilità di controbilanciare questa tendenza, attraverso un rovesciamento del rapporto tra teoria e prassi che “costringe” la mente dell’allievo ad attivarsi all’interno di un’operatività concreta: “giacché, secondo Dewey, la ‘mente individuale’ scaturisce dall’azione e dalla esperienza di una difficoltà e/o di un problema, l’ambiente scolastico dovrà strutturarsi in modo da suscitare (in termini di induzione) nei singoli allievi risposte attive e vitali. Per questa ragione la scuola deve proporsi essa stessa come un grande “laboratorio”, in cui l’esperienza concreta e associata generi conoscenze che dipendono dall’operare, rovesciando anche didatticamente il rapporto teoria/prassi in favore della prassi: l’allievo comprenderà riflettendo sulla propria esperienza» (Moscato 2008, pp. 215-216).

È possibile rintracciare il principale elemento di efficacia delle metodologie induttive-attive nel *principio di concretezza*, definito nell’ambito della pedagogia attivistica e riformulato da J. Bruner alla luce della distinzione tra conoscenza di tipo attivo, iconico e simbolico (ivi, p. 222). Come evidenziato ancora da Moscato, alla base di questo principio si trova l’assunto che

all’inizio di ogni nuovo apprendimento – che preveda abilità cognitive e operative prima non possedute –, la struttura cognitiva individuale si valga delle modalità d’apprendimento iniziali (conoscenza attiva e iconica, apprendimento per scoperta), anziché di quelle posteriori e più sofisticate (conoscenza simbolica, apprendimento per acquisizione); da ciò deriva l’opportunità di utilizzare strategie di tipo attivo, che sfruttano l’esperienza concreta «non solo negli stadi precoci della scolarizzazione, ma in qualsiasi momento del percorso scolastico in cui sia

necessario avviare un nuovo itinerario disciplinare per cui non esistano condizioni pregresse favorevoli, indipendentemente dall'età dell'allievo (ibidem).

Vi è un ulteriore elemento, implicato in quanto detto finora, ma che assume una particolare rilevanza: come abbiamo visto, nei modelli di tipo sistematico il primato dell'oggetto e della sua struttura epistemologica determina in modo piuttosto rigido il percorso di apprendimento che le menti degli allievi – di tutti gli allievi, indipendentemente dalle diverse attitudini e dai differenti “stili cognitivi” – dovranno intraprendere. In altre parole, «nell'ottica dell'insegnamento sistematico non solo ti si dice “dove” devi arrivare, ma anche “come”, ed esattamente per quali tappe, “dovrai” arrivarci», il che può determinare una “spinta all'omologazione e al conformismo intellettuale” (ivi, p. 200). Si potrebbe aggiungere che, nonostante l'uso di strumenti didattici innovativi possa consentire un certo grado di differenziazione di materiali, tempi e strategie anche all'interno di una metodologia di tipo sistematico⁴, l'impiego ancora prevalente di una didattica “standardizzata” rende difficile parlare di una reale individualizzazione e, a maggior ragione, di personalizzazione dell'insegnamento. Al contrario, un approccio di tipo induttivo-attivo, avendo come riferimento centrale la mente del discente piuttosto che l'oggetto didattico – da cui, comunque, essa è di fatto inseparabile all'interno del concreto processo conoscitivo (ivi, p. 215) – può consentire margini più ampi di diversificazione della didattica in relazione ai ritmi e alle strategie di apprendimento di ciascun allievo.

La metodologia che meglio incarna le caratteristiche del modello induttivo-attivo e della didattica esperienziale è il *laboratorio*, definito da Moscato

⁴ Mi riferisco a quelle impostazioni didattiche che prevedono di tradurre l'oggetto didattico sotto forma di una molteplicità di materiali, che sfruttino canali comunicativi differenti tra i quali gli allievi possano scegliere in base alle loro preferenze e attitudini, ad esempio la metodologia del *Layered curriculum*, ideata da K. F. Nunley (cfr. D'Alonzo 2020, pp. 119-127). È bene precisare come queste metodologie, benché superino alcuni limiti della didattica frontale offrendo margini più ampi di differenziazione e, probabilmente, promuovendo un maggiore coinvolgimento da parte degli allievi, non siano esenti dai rischi propri del modello sistematico-deduttivo al quale di fatto appartengono.

uno spazio didattico la cui struttura risponde al già citato principio della concretezza, dell'operatività e dell'attivismo, e che può rivolgersi indifferentemente a competenze motorie, sociali, intellettuali, estetico-espressive; valersi di contenuti disciplinari, multidisciplinari, interdisciplinari; partire da esperienze rigorosamente e artificialmente programmate, oppure da esperienze informali e involontarie; [un'attività può essere definita "laboratoriale"] se gli allievi, in relazione all'età e al contesto, sono messi in grado di sperimentare qualcosa, oppure di produrre qualcosa, o anche di confrontarsi con qualcosa in termini operativi (ivi, p. 224).

Si tratta, cioè, di riservare una posizione centrale a quei processi che Kolb denomina "esperienza diretta" e "sperimentazione attiva", senza però escludere momenti di "osservazione riflessiva", cioè di rielaborazione interna dell'esperienza, e anche di "concettualizzazione astratta", in cui ad esempio il frutto dell'attività laboratoriale può trovare una generalizzazione in forma simbolica attraverso il riferimento ad una specifica teoria.

Una delle caratteristiche strutturali del laboratorio è costituita dalla sua prospettiva sociale: "gli allievi coinvolti in esso lavorano insieme interattivamente, non solo in termini cooperativi, ma anche in termini di dissonanza e conflitto" (ivi, p. 225). Affinché un'attività laboratoriale sia efficace, prosegue Moscato nella stessa pagina, deve essere rivolta ad un piccolo gruppo, idealmente di dieci o dodici studenti, all'interno del quale sia garantita una partecipazione attiva di ogni componente e in cui sia possibile una comunicazione reciproca diretta; questo fa sì che la configurazione più funzionale del laboratorio non coincida, nella maggior parte dei casi, con quella del gruppo classe, e che sia dunque necessario prevedere modalità organizzative più flessibili, che potrebbero peraltro essere rese più agevoli dalla compresenza in aula di più docenti⁵.

⁵ È ragionevole pensare che per la realizzazione di metodologie diverse dalla "tradizionale" lezione frontale la compresenza di due docenti in aula risulti non solo utile, ma in alcuni casi fondamentale, data la necessità, ad esempio, di suddividere la classe in sottogruppi e di mettere in atto un monitoraggio costante e una valutazione *in itinere*. A tale scopo, alcuni autori evidenziano la possibilità di valorizzare la figura dell'insegnante di sostegno nella sua funzione di insegnante "della classe" o anche di ridefinirne radicalmente il profilo per favorire l'implementazione di metodologie inclusive – tra le quali le metodologie di tipo esperienziale e laboratoriale assumono una posizione preminente – anche attraverso un migliore utilizzo delle ore di compresenza già previste per questo

In un contesto laboratoriale, l'insegnante svolge una funzione di facilitazione e di tutoraggio: grazie alla sua superiore competenza nella materia affrontata all'interno dell'attività, egli può "verificare in itinere, ed eventualmente correggere e re-dirigere, alcuni percorsi di esperienza e conoscenza" (ivi, p. 225); non deve cioè "spiegare" un contenuto didattico, ma affiancare gli allievi in un processo di scoperta diretta. Nella stessa pagina, Moscato rileva che questa particolare modalità di conduzione dell'attività fa sì che la valutazione, all'interno del laboratorio, sia sempre di tipo formativo, intervenendo momento per momento in un percorso aperto, e tenda a trasformarsi in un'autovalutazione dell'allievo man mano che quest'ultimo acquisisce consapevolezza del proprio operato e dei propri processi cognitivi.

È importante sottolineare come la finalità prioritaria di un laboratorio non sia quella di realizzare un prodotto "di qualità" – benché questo possa influire positivamente dal punto di vista motivazionale – bensì quella di stimolare i processi cognitivi che portano alla realizzazione di quel prodotto (o di quella osservazione/sperimentazione), promuovendo cioè una ristrutturazione dell'esperienza cognitiva, interna dell'allievo. Potremmo quindi rintracciare in questo dialogo tra esperienza esterna ed esperienza interna un elemento strutturale delle metodologie esperienziali e laboratoriali: la concretezza, la dimensione del "fare" (ma anche dell'"osservare", dello "sperimentare"), favoriscono, attraverso la promozione di un processo di apprendimento di tipo attivo, una ristrutturazione dell'esperienza cognitiva, e permettono al contempo di "visualizzare", di "esternalizzare" i processi mentali in una dimensione concreta, per mezzo di processi di creazione/sperimentazione su un oggetto reale. In questo è possibile rintracciare quell'eredità del movimento attivistico che ancora esprime la sua vitalità pedagogica, che "non deve essere cercata [...] soltanto nel primato del fare e della manualità, ma piuttosto nella connessione che questa prospettiva opera fra le strategie di insegnamento e le modalità di produzione della conoscenza umana" (ivi, p. 218); in altre parole, "l'attività decisiva, in una lettura

ruolo (cfr. D'Alonzo 2020, pp. 191-196; Ianes 2015, pp. 105-119; Lascioli 2014, pp. 85-93).

pedagogica più ampia del principio attivistico, è [...] quella della struttura cognitiva dell'allievo, ed è messa in moto dalla manualità e dal movimento come dalla visione e dall'ascolto" (ivi, p. 221).

In ciò risiede anche la potenziale difficoltà nella progettazione e nella realizzazione concrete di attività di tipo esperienziale e laboratoriale, soprattutto in un contesto di scuola secondaria: i fattori maggiormente controllabili da parte dell'insegnante, cioè i processi esperienziali "esteriori", rappresentano in ultima istanza un "mezzo" per arrivare ad un versante interno, che tuttavia si sottrae ad un controllo diretto e, anzi, si muove e si sviluppa in modi tanto più imprevedibili e personali quanto più la conoscenza che si sta promuovendo viene fatta realmente propria da parte del discente. Inoltre, se non si tiene bene a mente che la finalità primaria dell'attività è sempre rivolta ai processi cognitivi, il rischio è che gli allievi ma anche lo stesso insegnante pongano eccessiva enfasi su elementi di importanza secondaria (come la "qualità" del prodotto finale, o in generale su aspetti esteriori e superficiali), ottenendo come risultato che, per utilizzare un esempio di Kolb, gli allievi, conducendo esperimenti con dei secchi d'acqua, non apprendano il principio di conservazione, ma imparino semplicemente come travasare l'acqua da un secchio all'altro... (cfr. Kolb 1984, p. 10). Il rischio di superficialità, dovuto innanzitutto ad una mancanza di consapevolezza pedagogica relativamente a ciò che si sta proponendo, è sempre presente.

3. Conclusioni

In sintesi, si può affermare che l'insegnamento/apprendimento esperienziale e il laboratorio rappresentino metodologie didattiche potenzialmente molto efficaci, che potrebbero essere inserite, al fianco di metodi più "tradizionali", all'interno di ogni approccio didattico; rispetto alle metodologie di tipo sistematico-deduttivo, consentono infatti di promuovere in modo più diretto l'attivazione della struttura cognitiva dei discenti, ma possono dialogare proficuamente con approcci di tipo teorico e astratto. La didattica laboratoriale può inoltre essere considerata una metodologia tendenzialmente inclusiva, e annoverata tra gli approcci metodologici

che, se utilizzati in modo più diffuso (ma consapevole), condurrebbero ad un incremento del grado di inclusività della didattica⁶, non solo per l'efficacia del mediatore dell'esperienza diretta in relazione ad allievi con difficoltà di apprendimento di qualsiasi genere, ma anche perché all'interno di attività esperienziali e laboratoriali è ragionevolmente più semplice, rispetto a quanto non sia in attività di tipo "frontale", differenziare materiali, strategie, obiettivi, criteri di valutazione in un'ottica di individualizzazione o personalizzazione della didattica.

Queste potenzialità non generano comunque un'efficacia "intrinseca" delle metodologie induttive-attive che, come già accennato, sono esposte ad un elevato rischio di "superficialità"; è possibile ipotizzare che metodologie di tipo "tradizionale", sistematico, frontale siano di più semplice attuazione, non tanto per le caratteristiche strutturali che presentano, quanto perché sono stati e sono gli approcci maggiormente impiegati nella scuola secondaria, e un docente può trovare una grande quantità di "esperienze concrete" di queste metodologie, anche gestite in modo efficace, vissute in prima persona innanzitutto nel suo passato da studente, esperienze che costituiscono uno degli elementi preminenti nella costruzione dell'agire didattico personale di un insegnante (cfr. Moscato 2008, pp. 189-190). Per questo motivo mettere in atto strategie di tipo diverso significa spesso avventurarsi su sentieri nuovi, da cui consegue la necessità non solo di una buona consapevolezza pedagogico-didattica, ma anche della capacità di riflettere sul proprio operato ed eventualmente di "correggere il tiro" in corso d'opera.

Ma al di là della possibilità e dell'opportunità di attuazione concreta delle metodologie esperienziali, ritengo che esse offrano uno spunto interessante per una riflessione pedagogica sul significato di insegnamento e apprendimento in senso lato. Probabilmente, la rappresentazione esplicita o implicita di questi processi fa per lo più riferimento alle dinamiche proprie delle modalità didattiche di tipo sistematico-deduttivo, innanzitutto della lezione frontale. Si parla spesso di *comunicazione* e di *trasmissione* o, specularmente, di *ricezione* di un oggetto didattico, elementi che certamente

⁶ Cfr., Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, cit., pp. 109-110.

appartengono all'insegnamento/apprendimento ma che non esauriscono la complessità e che probabilmente non ne definiscono i tratti più significativi.

È interessante vedere come Moscato definisca invece questi due processi: l'insegnamento intenzionale è "qualsiasi atto umano che intervenga per modificare l'esperienza di un altro essere umano, sia anticipandola, sia controllandola, sia mediandola, sia rendendola consapevole" (Moscato 2008, p. 51). Si intende qui sottolineare come l'insegnamento costituisca qualcosa di più che un semplice atto di comunicazione, di trasmissione: ciò che veramente caratterizza l'insegnamento è questa azione di modifica/mediazione/anticipazione dell'esperienza (cognitiva) del discente, azione che, pur tentando di direzionare, canalizzare in qualche modo questa esperienza, "quanto più è efficace, tanto più scatena dinamismi che sfuggiranno di fatto a reali possibilità di controllo esterno" (ivi, p. 52). Parallelamente, l'apprendimento è definito come "una forma particolare di esperienza che ha il potere di modificare continuamente l'esperienza stessa" (Moscato 2013, p. 113). Un apprendimento significativo modifica l'esperienza di colui che apprende nel senso che "ristruttura" le sue conoscenze e la loro connessione, il modo in cui egli si rappresenta la realtà. In questo senso l'apprendimento significativo non è mai una semplice archiviazione di informazioni in forma statica, ma qualcosa che coinvolge l'intera struttura cognitiva.

Quello che è interessante notare è che queste definizioni si riferiscono ai dinamismi di insegnamento (efficace) e di apprendimento (significativo) in senso lato, indipendentemente dalla modalità didattica adottata dall'insegnante. Quello che conta è che avvenga questa ristrutturazione dell'esperienza interna, per la quale è necessaria una reale attivazione della struttura cognitiva del discente; in questo senso un vero apprendimento, un apprendimento significativo, costituisce *sempre* un'esperienza per colui che apprende. Per questo motivo l'apprendimento esperienziale, le metodologie induttive-attive, la didattica laboratoriale, che hanno nell'attivazione cognitiva dell'allievo la propria finalità primaria e la ragione della propria efficacia, possono costituire un buon modello di riferimento – per certi aspetti migliore delle metodologie sistematico-deduttive – per ripensare ai processi di insegnamento e apprendimento in termini più completi e fecondi.

In conclusione, si potrebbe affermare che alcuni elementi che la prospettiva attivistica attribuisce all'approccio esperienziale costituiscano in realtà dei tratti strutturali che dovrebbero appartenere all'insegnamento in senso lato, indipendentemente dalla metodologia utilizzata, ma che nella didattica di tipo induttivo-attivo sono particolarmente evidenti. Dewey, come già accennato, sottolinea la necessità che l'educatore/insegnante consideri insegnamento e apprendimento come "un continuo processo di *ricostruzione* dell'esperienza" (Dewey [1938] 2014, p. 81); similmente Kolb (1984), facendo riferimento alla conoscenza sociale, evidenzia come essa non possa esistere in modo indipendente, ma debba essere continuamente *ricreata* all'interno dell'esperienza personale del soggetto conoscente. In questa prospettiva, cioè, risulta fondamentale non tanto la trasmissione di un insieme di nozioni, ma la ristrutturazione dell'esperienza cognitiva del discente, che deve fare proprio l'oggetto conoscitivo rendendolo, in un certo senso, un'"esperienza personale". A questo dovrebbe tendere ogni atto di insegnamento, anche di tipo sistematico-deduttivo; se ciò che viene promosso è un apprendimento di tipo meccanico, che permane ad un livello superficiale e che non si lega all'esperienza del discente, non si può parlare realmente di conoscenza. L'enfasi giustamente posta sull'attivazione cognitiva promossa dalle metodologie induttivo-attive può portare erroneamente a ritenere che questo processo non riguardi o riguardi in misura minore metodologie più "tradizionali", mentre una delle competenze dell'insegnante efficace dovrebbe consistere proprio nel saper sfruttare in modo integrato i diversi approcci metodologici, conoscendone potenzialità e rischi, ma senza mai perdere di vista la fondamentale funzione promozionale che l'insegnamento riveste nei confronti della mente del discente: "il senso ultimo del verbo 'promuovere', riferito all'insegnare, implica una vera 'riproduzione', re-interpretazione, ricostruzione, e, in ultima analisi, *ri-generazione* della conoscenza, nella mente di colui che riceve l'insegnamento. In tal senso la conoscenza esiste in quanto è possesso personale del discente, per il quale essa prende sempre una forma soggettivamente nuova, anche se permane identica a se stessa" (Moscatò 2008, p. 52).

Riferimenti bibliografici

- Chiosso G. (2012), *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia.
- D'Alonzo L. (2020), *La gestione della classe per l'inclusione*, Scholé, Brescia.
- Dewey J. (1938), *Esperienza ed educazione*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2014.
- Ianes D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Kolb D. A. (1984), *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- Lascioli A. (2014), *Verso l'inclusive education*, Edizioni del Rosone, Foggia.
- Moscato M. T. (2008), *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia.
- (2013), *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori, Milano.

Giovanni Davoli (1995), laureato in Scienze filosofiche presso l'Università di Bologna e cultore della materia in Pedagogia presso il medesimo Ateneo, ha successivamente conseguito il titolo di specializzazione per le attività di sostegno didattico presso l'Università di Verona. Attualmente ricopre il ruolo di insegnante di sostegno presso l'I.S. Strozzi di Mantova. Nell'anno accademico 2020/21 ha collaborato alla fase conclusiva della ricerca-formazione triennale "Istituto Vladimiro Spallanzani", attivata presso il Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna con il coordinamento del Prof. Michele Caputo.

Insegnanti al lavoro: le comunità di pratica nella scuola

di Marco Turrini

1. Un tentativo di definizione

Il termine *comunità di pratica* è stato inizialmente coniato nel contesto degli studi sull'apprendistato tradizionale, spesso pensato riduttivamente come una relazione tra un maestro e un allievo dove l'esperto trasferisce le proprie capacità al neofita. Tuttavia, gli studi inerenti alle teorie dell'apprendimento che vedono nella pratica sociale il processo fondamentale attraverso cui impariamo e diventiamo ciò che siamo, hanno rilevato che l'apprendimento ha luogo soprattutto durante le interazioni più complesse tra e con gli esperti, gli apprendisti (sia i neofiti sia i più avanzati), gli stakeholder di riferimento e le pratiche concrete (Wenger, Mc Dermott, Snyder [2002] 2007; Cambi, 2005).

Un gruppo di persone, una problematica comune, l'interesse per un tema specifico, la propensione ad approfondire le proprie conoscenze e la possibilità di interazioni regolari: queste sono le principali variabili fondanti una comunità di pratica. Non sono strettamente necessari riconoscimenti, formalizzazioni, organizzazioni temporali o spaziali prefissate; perfino il contenuto potrebbe riguardare qualsiasi questione concettuale elaborabile in attività di gruppo. L'elemento imprescindibile di ogni comunità di pratica non è né l'individuo né l'istituzione sociale di appartenenza, ma neanche la performance finale, bensì il processo risultante dalla operatività della comunità, ovvero l'attività condivisa svolta dalle persone in un contesto inteso come struttura sociale.

Le comunità di pratica e di apprendimento sono iniziative di gestione della conoscenza, gruppi sociali finalizzati allo sviluppo di competenze, le quali devono risultare:

- *strutturate*, cioè, organizzate secondo le aspettative e i parametri scelti;
- *di qualità*, cioè utili alle motivazioni dei singoli membri;
- *condivise*, ovvero accessibili e applicabili da parte dei membri nei loro contesti di riferimento.

In queste comunità, gli individui mirano a un apprendimento continuo attraverso la consapevolezza delle proprie conoscenze e di quelle degli altri. La competenza come qui intesa non è di per sé finalizzata a un risultato misurabile in un'ottica produttivista, ma è direttamente derivante dall'esperienza e, a sua volta, apporta un sostanziale contributo all'esperienza stessa. Come affermato anche in recenti pubblicazioni sul tema, uno dei maggiori fattori caratterizzanti l'*expertise*, soprattutto nei contesti formativi, si è rivelato essere proprio la capacità degli esperti (intesi come insegnanti e come, per l'appunto, detentori di *expertise*) di identificare i punti in comune tra situazioni d'aula molto diverse tra loro e riuscire a trarne delle possibili soluzioni (Bresciani, 2022)¹.

Il valore delle interazioni tra i partecipanti risiede nella possibilità di condividere informazioni, intuizioni e consigli, supportandosi reciprocamente nella discussione delle situazioni, nella risoluzione delle criticità e nel raggiungimento degli obiettivi organizzativi e delle aspirazioni personali. Le comunità di pratica possono avere come esiti linee guida, standard di riferimento, *toolkit*, diagrammi di flusso, procedure, manuali, progettazioni, sistemi di reportistica, sperimentazioni, ma posso anche semplicemente acquisire una comprensione tacita e condivisa di “come si fanno le cose qui da noi”. Quest'ultimo risultato è stato rilevato in tutte le comunità scolastiche, anche informali, studiate in questa ricerca; il “si è

¹ Questo “cogliere i punti in comune” tipico del formatore competente è emerso anche nella soddisfazione degli insegnanti che hanno partecipato al convegno “Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna: una ricerca sul campo” che sono riusciti a cogliere, tra le esperienze molto variegata, le sfidanti dicotomie che ogni docente affronta all'interno di progetti di innovazione educativa: esperienza-progettazione, insegnamento-apprendimento, locale-globale e identificazione-negoziabilità.

sempre fatto così”, da una parte è risultato utile per agevolare l’inserimento di nuove figure educative e per la socializzazione ai processi, ma dall’altra parte rende esplicita una abitudine che non necessariamente è fondata su un’intenzionalità educativa coerente, e che quindi potrebbe essere messa in discussione, magari proprio nel contesto della comunità di pratica.

Di pari passo con lo sviluppo della comunità di pratica, i partecipanti allineano tra di loro le proprie conoscenze e al contempo le arricchiscono con le differenziazioni individuali, costituendo un corpo di competenze in divenire legato, ma non necessariamente vincolato, al contesto di riferimento, alle routine di interazione del gruppo e al senso d’identità che si viene a creare. Le persone facenti parte di una comunità di pratica diventano sempre più legate informalmente dal valore che trovano nell’apprendere insieme, e contemporaneamente accumulano conoscenze che nel tempo portano allo sviluppo di una particolare prospettiva sulla tematica, a un corpo di competenze condiviso, a pratiche e approcci comuni e a una rete relazionale più efficace (Wenger [1998] 2006).

2. Come riconoscere una comunità di pratica

La comunità di pratica non è un’unità organizzativa, un gruppo di lavoro o un *team* di progetto, poiché non ha una definizione strutturata dei confini, delle risorse, delle responsabilità e degli obiettivi. Tuttavia, non è neanche una comunità di interesse o una rete informale, poiché si basa sulle conoscenze relative al tema della pratica comune e ha come obiettivo lo sviluppo del contesto (inteso qui come organizzazione istituzionale dedita all’educazione, ma che può essere inteso anche come campo tematico) oltre che quello individuale. In alcune delle scuole coinvolte nella ricerca, le comunità di pratica emergevano spontaneamente da gruppi sociali preesistenti con obiettivi differenti. Ad esempio, un gruppo di progetto interdisciplinare ha mantenuto incontri costanti anche al termine della progettualità per continuare il confronto sulle proprie classi. In effetti, non si rileva in letteratura un focus specifico sulla relazione tra le comunità di pratica e gli altri tipi di gruppi sociali, ma

in un contesto fortemente basato sull'interazione umana come la scuola, questa potrebbe essere una valida prospettiva di studio.

Le comunità di pratica hanno lo scopo di creare, allineare, espandere, condividere, scambiare e integrare conoscenza per sviluppare il contesto e le competenze dei singoli membri. Per quanto non abbiano una struttura predeterminata, ci sono delle differenziazioni utili per distinguerle da gruppi sociali differenti. Infatti, i partecipanti che vi appartengono sono selezionati in base a specifiche precedentemente condivise o semplicemente in base alla passione per un dato argomento. Il raggruppamento che si viene a formare non ha confini organizzativi precisi ed è tenuto insieme dall'interesse, dall'impegno e dall'identificazione con il gruppo e la sua pratica. Tipicamente, le comunità di pratica si evolvono e hanno un termine in maniera spontanea. Perdurano fino a quando almeno un numero esiguo di singoli membri percepisca rilevanti le attività svolte riguardo l'argomento o la sua condivisione in gruppo, oppure finché le caratteristiche strutturali del gruppo o della pratica non cambino drasticamente. Ad esempio, l'istituzione di appartenenza potrebbe formalizzare una comunità in un gruppo di lavoro ufficiale oppure un cambiamento normativo potrebbe modificare definitivamente l'approccio di riferimento rendendo obsoleto quello applicato finora (Wenger, Mc Dermott, Snyder [2002] 2007). Un caso emblematico è la crisi sanitaria iniziata nel 2020 che ha investito tutte le organizzazioni scolastiche, la quale ha fatto venire meno molte possibilità di interazione, ha accelerato molti processi di cambiamento e ha fatto emergere necessità che hanno richiesto la costituzione di occasioni di scambio e confronto.

3. Valore delle comunità di pratica

Le comunità di pratica favoriscono, sul breve periodo, l'ideazione e l'implementazione di strategie innovative per le organizzazioni (soprattutto riguardo tematiche come il coordinamento, la standardizzazione e l'ottimizzazione di risorse), ma anche il miglioramento dell'esperienza lavorativa per i membri delle comunità (in particolare riguardo al senso di partecipazione, l'appartenenza e la capacità di offrire un contributo al gruppo e di

ricevere aiuto). Inoltre, sul lungo periodo possono favorire lo sviluppo delle competenze organizzative ad alta resilienza (la capacità di implementazione strategica, lo sviluppo della conoscenza, la creatività organizzativa e la capacità di anticipare e prevenire le criticità e le incertezze) e sostenere lo sviluppo professionale tramite l'aggiornamento, il senso di identità e l'espansione delle capacità professionali e della rete sociale professionale (Weick, Sutcliffe [2007] 2010).

Effettivamente, gli insegnanti che hanno svolto valutazioni della loro esperienza con le comunità di pratica, in esito alla ricerca condotta, hanno decisamente confermato i valori aggiunti elencati nella letteratura tecnico-scientifica; tuttavia, non è emersa una particolare differenziazione tra i risultati a breve e a lungo termine come invece proposto dagli autori di riferimento.

Ciò potrebbe essere dato dalle caratteristiche della ricerca, la quale ha avuto una durata pluriennale ma senza una raccolta longitudinale strutturata dei dati, oppure, come evidenziato in alcune interviste, potrebbe essere dovuto alla particolare criticità del momento storico caratterizzato dalla crisi sanitaria iniziata nel 2020. La pandemia, infatti, ha destrutturato le abitudini e i processi educativi solitamente messi in atto, rendendo importante e urgente sia l'ideazione di strategie innovative (si pensi alla didattica a distanza), sia lo sviluppo del senso d'identità (degli insegnanti come degli allievi). Detto in altre parole, l'emergenza sanitaria ha attivato in maniera talmente estrema la ricerca di soluzioni ai problemi, da stimolare la discussione su tematiche che in situazioni regolari non sarebbero state trattate (malgrado il loro valore a prescindere dalla contingenza storica).

Queste evidenze aprono a diverse prospettive di studio: da una parte potrebbero essere svolte delle ricerche specificamente dedicate alle varie fasi di sviluppo delle comunità di pratica (alle quali successivamente accenneremo); dall'altra parte bisognerebbe prendere maggiormente in considerazione le sostanziali differenze che vi possono essere nelle comunità a seconda che ci si trovi o meno in una situazione emergenziale.

4. Comunità di pratica non riconosciute o istituzionalizzate

Le comunità di pratica possono essere estremamente differenziate nell'interfacciarsi con l'organizzazione di riferimento: completamente non riconosciute e quindi quasi clandestine o, al contrario, formalmente strutturate e ampiamente istituzionalizzate.

Le comunità di pratica non riconosciute sono invisibili per l'organizzazione e spesso anche per gli stessi membri che ne fanno parte. Hanno dunque difficoltà a valorizzare la propria utilità, inoltre non sono efficienti nel riuscire a coinvolgere tutti i membri potenziali; quindi evolvono più lentamente e rischiano che il proprio valore venga meno se l'impegno del leader informale diminuisce. Nelle organizzazioni con responsabilità diffusa e alto benessere professionale capita frequentemente di rilevare aree di attività spontanee tra i lavoratori con molte caratteristiche delle comunità di pratica informali. In questi casi i partecipanti spesso diventano consapevoli del fare parte di una comunità, avente come "destino comune" una pratica, solamente quando viene richiesta loro una riflessione sull'utilità delle interazioni con i colleghi per il proprio ruolo. È questa la realtà della maggior parte delle scuole osservate in questa ricerca, in cui insegnanti dichiaratisi soddisfatti delle condizioni del proprio lavoro avevano intrapreso informalmente interazioni regolari e continue su tematiche di interesse comune, senza alcuna richiesta esplicita o necessità formale. Ciò identifica un altro limite delle comunità di pratica informali: solitamente concorrono a migliorare una situazione organizzativa già precedentemente considerabile positiva, o quantomeno non particolarmente critica (banalmente, dove sono facilmente realizzabili interazioni sociali costruttive), e invece emergono con molta più difficoltà nei contesti più critici, dove una comunità di pratica potrebbe essere ancora più utile.

Diversamente, le comunità di pratica istituzionalizzate hanno uno stato definito e una funzione ufficiale all'interno dell'organizzazione. Tuttavia, possono essere caratterizzate per rigidità nella gestione, peso delle iniziative di amministrazione e rischiano di persistere oltre le condizioni della propria utilità.

Al centro di questo continuum la tipologia di comunità di pratica legittimata ma non ufficiale è riconosciuta e approvata come utile

dall'istituzione di appartenenza, ma non è strutturata come un'unità organizzativa e ciò permette maggiore visibilità favorendo al contempo una crescita rapida e flessibile. Tuttavia, è necessaria la gestione, da parte di almeno un referente, delle aspettative dei membri e dell'organizzazione. Al fine di coltivare una comunità di pratica come autodiretta e non controllata è necessaria una progettazione di comunità che favorisca l'espressione della direzione interna del gruppo, del suo carattere e della sua energia. È altrettanto utile una riflessione condivisa riguardante la progettazione per l'evoluzione del tema: aprire un dialogo tra le prospettive interne ed esterne, favorire i differenti livelli di partecipazione, sviluppare gli spazi di comunità sia pubblici che privati, concentrarsi sul valore, combinare le esperienze familiari ed eventi inconsueti e infine dare ritmo alla comunità (Wenger, Mc Dermott, Snyder [2002] 2007). Va da sé che una progettazione di questo genere è difficilmente sostenibile nella maggior parte delle scuole, soprattutto per la mancanza di personale specializzato o anche solo riconosciuto in un ruolo di referente responsabile. In Italia la normativa scolastica sullo sviluppo di carriera degli insegnanti prevede alcune figure potenzialmente coerenti con un ruolo di gestione della conoscenza come risorsa organizzativa, ma di fatto a queste "promozioni" non sono associati, "né oneri né onori"; tuttavia questo tema richiederebbe un notevole sforzo (sia in ambito di ricerca, sia in ambito istituzionale) che in questa sede non può essere ulteriormente affrontato.

Nelle scuole protagoniste della ricerca, tutte le comunità di pratica sono nate in maniera spontanea da un'interazione informale tra i docenti o dall'abitudine a un confronto in esito ad altre occasioni valutate positivamente dagli insegnanti. Ciò confermerebbe come le comunità di pratica possano venirsi a creare in maniera più strutturata e formale solo in quei contesti organizzativi aventi risorse (spazi, tempi, budget) specificamente dedicate all'innovazione; tuttavia, una possibile pista di studio potrebbe proprio essere l'osservazione di grandi istituti scolastici (o anche enti di ricerca) per approfondire le variabili che favoriscono il riconoscimento delle comunità di pratica nel settore educativo.

5. I fattori determinanti le comunità di pratica

Le principali variabili che si interfacciano con le caratteristiche educative di “comunità” (il gruppo sociale e la risorsa fondamentale), di “pratica” (l’argomento comune e al contempo la finalità) e di “significato” (la co-costruzione dell’identità e il meccanismo educativo basilare) sono il coinvolgimento, l’allineamento e l’immaginazione, le quali vanno a definire sia le differenti tipologie di comunità di pratica sia la loro efficacia.

La “comunità” come singolo fattore costituente la comunità di pratica è da intendersi nell’ottica del coinvolgimento che si riesce a esercitare tra i partecipanti per identificare le carenze nelle proprie competenze e riuscire a colmarle, ma anche come potenziale allineamento allo scopo comune e alla capacità effettiva di partecipazione dei membri al programma di apprendimento. La comunità è determinata inoltre dalla mutualità, ovvero la potenzialità delle attività di dare origine a ulteriori eventi o interazioni che creano fiducia fra i partecipanti. Ciò significa co-costruire le definizioni, le regole e le aspettative che mantengono insieme la comunità ed essere consapevoli dell’impatto di questa sulla vita dei singoli membri. Infine, una comunità è caratterizzata dal proprio repertorio di esperienze condivise di linguaggio, artefatti, storie e metodi accumulati nel tempo e dal loro potenziale per future interazioni e nuovi significati.

La “pratica” come singolo fattore costituente la comunità di pratica è da intendersi come l’insieme dei confini che delimitano il tema comune al quale sono finalizzate le attività. Il coordinamento è il primo aspetto della pratica da tenere in considerazione e riguarda il coinvolgimento dei singoli nell’offrire opportunità di attività comuni di risoluzione di problemi e di discussione. È anche necessario un allineamento su istruzioni, obiettivi e metodi traducibili in azioni e per questo è richiesta la capacità di ideare delle prospettive e anticipare i fraintendimenti dati dalle aspettative dei singoli. In secondo luogo, la trasparenza caratterizza quelle pratiche messe in atto dai singoli membri in grado di allineare le intenzioni, gli impegni, le tradizioni e far emergere sia i terreni comuni sia le differenze, allo scopo di co-costruire un’immagine potenziale della pratica, mettendosi nei panni degli altri. Infine, la pratica è definita

dalla negoziabilità che i partecipanti esercitano nel far emergere e accettare le competenze gli uni degli altri.

Il significato dell'esperienza è l'ultimo fattore fondante la comunità di pratica e insito nella funzione educativa dei precedenti. Esso interessa e va ad influenzare l'identità dei singoli membri, per questo richiede coerenza nel tipo di attività svolte e attenzione per le esperienze altrui, dando e ricevendo feed-back. Il significato riguarda anche l'espansività data dalla varietà di contesti ed esperienze che fanno in modo di rielaborare la propria identità da altri punti di vista. Ad esempio, un docente intervistato ha affermato di identificarsi nella grande comunità degli insegnanti di matematica in Italia, grazie alle costanti interazioni con docenti di altre regioni, instauratesi a seguito delle olimpiadi della matematica.

Altri elementi per l'analisi delle comunità di pratica sono la partecipazione, il deliberato, il locale e i relativi *continuum* che si possono declinare grazie alle variabili di impegno, immaginazione e allineamento. La partecipazione si oppone alla reificazione, ovvero la tendenza a oggettificare e standardizzare gli oggetti della pratica. Combinare partecipazione e reificazione significa impegnarsi nella creazione di storie condivise, fare assunti originali, allinearsi negli stili e nei discorsi, quindi organizzare le attività dando però priorità agli aspetti di interazione umana. Il deliberato, da intendersi come le attività e i risultati stabiliti e programmati, si contrappone agli spontanei e incerti eventi conseguenti alle relazioni sociali. Rimanere in equilibrio tra il deliberato e l'emergente significa impegnarsi nella responsabilità circa i principi condivisi, immaginare scenari, simulazioni e possibili opportunità di sviluppo, allinearsi nei feedback e nel coordinamento. Infine, la comunità di pratica può agire nel proprio contesto di riferimento per incrementare l'efficienza e la personalizzazione dei servizi. Bilanciare il locale con il globale significa puntare sulla multi-appartenenza identitaria, intermediare con la perifericità del proprio contesto e immaginare modelli, prospettive educative e infrastrutture con l'aiuto di soggetti esterni (Wenger [1998] 2006).

6. Comunità di pratica, apprendimento situato e apprendimento esperienziale

La formazione all'interno di una comunità di pratica avviene per partecipazione legittimata al gruppo e al tema di riferimento, favorendo quindi un apprendimento situato e più efficiente rispetto ad altri approcci educativi. Le persone esercitano una pratica nel tempo e nello spazio in relazione fra loro, accrescendo il grado di autonomia individuale e i risultati di tutto il gruppo e in particolare dei neofiti. Le intenzionalità di educare e di apprendere si susseguono senza soluzione di continuità configurandosi nel significato dell'educazione rafforzato dalle abilità metacognitive messe in atto (in particolare, nel contesto scuola, le capacità di essere consapevoli dei significati dell'educazione). La partecipazione comporta la continua negoziazione situata del significato, nell'interazione costante di comprensione ed esperienza, favorendo così il superamento della dicotomia teoria-pratica (Lave, Wenger [1990] 2006; Alastrá, Kaneklin, Scaratti, 2012). Le osservazioni di ricerca riportano che, in particolare nelle comunità di pratica più attive, i docenti coinvolti avevano una maggiore consapevolezza della "teoria dell'educazione" implicita nelle loro lezioni. La variabile delle meta-cognizione non era oggetto della ricerca; tuttavia, è emerso che le strategie didattiche di personalizzazione (una delle tematiche esplicitamente affrontate) erano più intenzionalmente progettate proprio dove era previsto un confronto costante tra gli insegnanti.

Come la letteratura sulle comunità di pratica, un altro approccio teorico alla educazione conciliante teoria e prassi è il modello dell'apprendimento esperienziale che considera quattro stadi di implementazione di un circolo educativo virtuoso e i relativi stili cognitivi di apprendimento, ovvero delle predisposizioni mentali ad attuare una tipologia di strategia tipica dell'individuo a prescindere dalle caratteristiche del compito (Kolb, 1984). Nella prima fase di esperienza pratico-concreta si vengono a generare sensazioni, comportamenti e atteggiamenti per i quali è più funzionale lo stile cognitivo convergente, in quanto orientato alla sintesi di un risultato a partire dalle condizioni del contesto. Successivamente si svolge la fase di osservazione che consiste in un'azione riflessiva e

interpretativa del significato dell'esperienza. Durante l'osservazione la tendenza cognitiva più efficace è quella divergente, dal momento che facilita l'esplicitazione e l'individuazione di elementi critici. Da notare come, già nei primi due stadi, si segue il procedimento tipico delle comunità di pratica e i due modelli contrapposti (ma non mutualmente escludenti) della creatività individuale e della innovazione organizzativa (Weick, Sutcliffe [2007] 2010). Nella terza fase di ristrutturazione astratta si utilizza un approccio teorico alla risoluzione del problema e sistematizzazione deduttiva dei dati raccolti con l'osservazione e lo stile cognitivo funzionale è quello assimilativo, riprendendo la terminologia classica dello sviluppo cognitivo piagetiano. Infine, la quarta fase della sperimentazione attiva pone il focus sull'applicazione concreta della teoria costruita, e utilizza in maniera funzionale soprattutto uno stile cognitivo di accomodamento flessibile del sistema concettuale assimilato calato sulla situazione concreta, riconnettendosi quindi alla prima fase con un bagaglio di conoscenze progredito (Kolb, 1984). Da notare come la concezione di apprendimento esperienziale possa essere sfruttata per analizzare le esperienze sia di apprendistato con neofiti sia di comunità di pratica composte da esperti (sia idealmente per impostare una progettazione educativa teorico-pratica per gli allievi), senza entrare in conflitto con la teoria sociale dello sviluppo della conoscenza di Wenger, nella quale anzi si ritrovano riferimenti (ma non particolari soluzioni) sulla ottimizzazione dei diversi stili cognitivi e delle differenze individuali. Nel concreto, questa breve analisi evidenzia la coerenza tra l'approccio delle comunità di pratica e le organizzazioni inerenti all'istruzione e l'educazione, inoltre l'apprendimento esperienziale è ormai riconosciuto come un valido approccio per la progettazione educativa con il gruppo d'aula per gli esiti formativi dei singoli (allievi, ma anche insegnanti). Certo è che l'apprendimento esperienziale non ha radici storiche nel sistema scolastico italiano, e anzi, bisogna tenere in considerazione che vi sono potenziali caratteristiche di conflitto con i contesti educativi di matrice teorico-concettuale di gentiliana memoria, i quali potrebbero collidere con l'approccio delle comunità di pratica.

7. Le criticità delle comunità di pratica

Naturalmente, come tutte le composizioni sociali umane, le comunità di pratica hanno un “lato oscuro”: non possono cioè essere considerate una panacea per tutti i problemi di un’organizzazione (Wenger, Mc Dermott, Snyder [2002] 2007). In primo luogo, non essendo unità lavorative classiche, le comunità di pratica non sono strutturalmente orientate all’efficienza date risorse limitate e obiettivi organizzativi. In secondo luogo, i benefici delle comunità di pratica sono ottenibili solo nel caso in cui l’interesse dei membri coincida almeno parzialmente con uno dei punti di sviluppo organizzativi.

Date queste condizioni, le criticità possono riguardare sia il singolo fattore “comunità” sia il fattore “pratica”. Le problematiche della comunità riguardano il mancato funzionamento delle interazioni sociali fra i membri, come ad esempio il poco interesse per il campo tematico o la difficoltà a entrare in una relazione adeguata alla necessaria fiducia. Inoltre, in ogni fase di sviluppo della comunità vi è il rischio che questa rimanga stagnante e determinate dinamiche sociali disfunzionali possono portare alla composizione di gruppi la cui presenza risulta più nociva che non la completa assenza di una comunità. Per quanto riguarda invece le criticità legate al campo tematico, in ogni fase di sviluppo esiste il rischio che non si riesca a promuovere la legittimità e il valore strategico del campo stesso, oppure potrebbe non essere abbastanza chiaro il legame con le attività dell’organizzazione. Il rischio è che la comunità di pratica non riesca a partecipare a decisioni importanti, ad essere responsabile della reputazione della scuola nel suo specifico territorio; ciò ostacolerebbe il confronto della comunità con altre prospettive, altri approcci e altri punti di vista, congelandone lo sviluppo (Wenger, Mc Dermott, Snyder [2002] 2007).

Di fatto, questi limiti potrebbero spiegare il motivo per cui nei contesti scolastici osservati è stato possibile rilevare una grande motivazione al confronto, ma poca propensione alla valorizzazione dei risultati. Senz’altro, l’informalità facilita la costruzione di fiducia ed evita la responsabilizzazione in processi di scelta, ma di fatto (e nel migliore dei casi) conduce solo a uno sviluppo soddisfacente per i (pochi) membri proattivi che si interfacciano tra di loro, a fronte di un potenziale beneficio per tutta l’organizzazione.

8. Coltivare le comunità di pratica

Le comunità di pratica costituiscono una parte naturale della vita di qualsiasi organizzazione basata sulla conoscenza e orientata alla personalizzazione del servizio e allo sviluppo continuo (si noti come questa definizione sia particolarmente coerente al contesto scolastico dal punto di vista dell'analisi organizzativa, tant'è che si ritrovano termini molto simili nella normativa sull'autonomia scolastica). Crescono autonomamente e possono avere rilevanti risultati anche senza un riconoscimento ufficiale da parte dell'ente o dell'istituzione. Come precedentemente argomentato, la loro efficacia dipende quasi unicamente dagli stessi fattori che le costituiscono, ovvero l'impegno e il coinvolgimento volontario dei membri, ma anche dall'emergere di una leadership interna. La gestione efficace della conoscenza collettiva dipende dalla capacità del gruppo di gestire l'equilibrio fra i fattori determinanti come l'informalità e l'autonomia. Di conseguenza, una volta individuate come autorevoli rispetto ad un determinato tema, le comunità di pratica dovrebbero essere gestite senza eccessivi atti di autorità istituzionale (Lipari & Valentini, 2021).

Le caratteristiche di spontaneità e informalità delle comunità di pratica potrebbero farle percepire come impossibili da influenzare o migliorare, ma ignorandone la gestione si rallenta l'implementazione del circolo virtuoso di apprendimento e si disincentiva la motivazione all'impegno. Le comunità di pratica crescono spontaneamente e il loro sviluppo può essere ostacolato da manovre scelte a priori dai vertici dell'organizzazione, ma sono comunque facilitate da incentivi indiretti. Per far crescere una pianta è controproducente tirare verso l'alto il suo gambo; tuttavia, è possibile favorirne la crescita; allo stesso modo coltivare una comunità di pratica significa implementare un ciclo di apprendimento multi-identitario riguardante il capitale di conoscenza dei membri dell'organizzazione applicato ai problemi dell'organizzazione stessa. Coltivare una comunità di pratica porta a un miglioramento dei servizi, che favorisce a sua volta la qualità dei contributi portati a

tema, che a sua volta favorisce la crescita della comunità di pratica (Wenger, Mc Dermott, Snyder [2002] 2007).

9. Politica di gestione della conoscenza

Le attività di “coltivazione” di comunità di pratica sono estremamente influenzate dalle caratteristiche organizzative del contesto di riferimento. Dal momento che lo sviluppo di conoscenza non è favorito tanto dalla costituzione di una comunità di pratica, quanto dalla gestione della conoscenza all’interno dell’intera organizzazione, il contesto organizzativo stesso dovrebbe riuscire ad adottare delle politiche coerenti allo sviluppo che vuole perseguire. Tra i diversi approcci perseguibili le istituzioni scolastiche hanno il vantaggio di essere intrinsecamente predisposte a una leadership distribuita poiché i docenti sono contemporaneamente leader formali e informali delle proprie classi e della propria disciplina e devono gestire percorsi con gli altri colleghi di pari responsabilità. Tanto più è visibile il valore e l’influenza della comunità sulla pratica reale all’interno dell’approccio educativo, quanto più i singoli leader saranno autorevoli nello specifico ambito. Si viene a creare così un circolo virtuoso che vede la sua evidenza nelle attività della comunità di pratica risultanti nella strategia educativa. In particolare, negli insegnanti intervistati è emerso come significativa dal loro punto di vista la tendenza ad auto-responsabilizzarsi e a prendere iniziative proattive influenzanti anche l’organizzazione scolastica. Questo processo *bottom-up* avviene anche nella relazione educativa docente-studente, infatti negli specifici ambiti scolastici indagati, i docenti hanno evidenziato come il confronto tra loro fosse particolarmente utile per l’analisi dei fabbisogni degli alunni e la personalizzazione dei piani formativi. Vista la grande variabilità della composizione dei gruppi sociali e degli argomenti trattabili, ogni tentativo di gestione indiretta di una comunità di pratica dovrebbe essere adeguato al campo di riferimento; tuttavia, proprio questa natura versatile tende a occultare l’utilità di due tipologie di attività che in ogni caso sono comunque utili a qualsiasi comunità di pratica: vale a dire la documentazione delle attività svolte e la valutazione per obiettivi (Wenger, Mc Dermott, Snyder [2002] 2007). Di fatto, proprio queste

due attività sono state completamente ignorate dalle comunità di pratica rilevate nelle scuole osservate, evidenziando quindi la mancanza di una politica di gestione organizzativa e l'assenza di un manifesto sforzo per la coltivazione delle comunità stesse. Gli unici casi in cui è stato possibile reperire materiale documentale riguardano i progetti interdisciplinari in cui si sono registrate le attività svolte con gli studenti e talvolta le strategie didattiche scelte. Malgrado questi non possano essere considerati come un vero e proprio monitoraggio delle comunità informali, tuttavia, gli insegnanti intervistati hanno spesso riportato i punti di forza e di debolezza, i rischi e le opportunità discussi con i colleghi, anche al di fuori delle tematiche strettamente inerenti ai progetti interdisciplinari in questione e riguardanti "solamente" il processo risultante dalla operatività della comunità. Questo manifesta, da una parte, ancora una volta, la mancanza di una leadership progettuale di sviluppo della conoscenza, ma dall'altra parte il grande potenziale di queste comunità di pratica.

10. Prospettive future

Le fasi di sviluppo della comunità

Nel percorso di vita (riprendendo la metafora botanica utilizzata dagli autori stessi) della comunità di pratica si susseguono periodi di alta e bassa maturità produttiva fino alla saturazione del tema o l'evoluzione dello stesso. Le comunità seguono un ciclo naturale di evoluzione che inizia come una rete sociale di legami deboli che si evolve grazie alla maggiore coesione tra i membri fino a svilupparsi in cinque fasi: potenziale, coalescenza, maturità, gestione e trasformazione. Tipicamente la criticità fondamentale iniziale è quella di identificare e definire adeguatamente un terreno comune, inteso sia come contesto sociale che come contenuto di merito, che consenta ai membri di sentirsi connessi tra loro e di rendersi conto dell'importanza e della possibile utilità dello scambio della condivisione di opinioni, storie e tecniche. In tale fase un'adeguata leadership riesce ad esplicitare il potenziale della comunità di pratica facendo scoprire ai singoli membri i problemi comuni, le passioni simili per le stesse tematiche, i dati comparabili, gli strumenti

integrabili e le idee rilevanti da mettere a disposizione, creando quindi l'occasione di apprendere l'uno dall'altro.

Qualora si ritenesse utile attivarsi per la creazione o il miglioramento di una comunità di pratica in una fase potenziale, si deve considerare che l'attività da svolgere è fondamentalmente progettuale più che gestionale o performativa. La progettazione di una comunità di pratica consiste inizialmente nella ricerca di leve motivazionali per favorire l'evoluzione di un tema facente parte dell'attività lavorativa (non può essere un'attività prescritta per mansione ma non concretamente realizzata). In seconda istanza deve avvenire una definizione puntuale e dettagliata del problema riguardante il tema e degli elementi costitutivi di un relativo progetto di apprendimento. Una volta promossa la definizione e lo scopo prevalente della comunità, va curata l'aderenza alle prescrizioni condivise, ma soprattutto l'effettiva utilità degli stimoli emergenti. Successivamente, in fase di coalescenza, il fabbisogno principale è riuscire a stabilire il valore di visione della conoscenza rispetto al campo tematico, vale a dire le prospettive di sviluppo e i relativi criteri di valutazione. In questa fase i membri potrebbero percepire pressione poiché la comunità comincia a richiedere tempo e impegno senza garantire valore e sviluppo a breve termine. Ciò è dato dal fatto che sono già stati ottenuti i primi risultati derivati dall'iniziale condivisione di prospettive e per ottenerne altri sarebbe necessaria un'organizzazione non spontanea come la precedente. Riguardo a tale rischio è bene ricordare di evitare imposizioni autoritarie top-down da parte dell'istituzione di appartenenza e identificare all'interno della comunità di pratica alcune figure, anche informali, competenti nella mediazione e nella facilitazione degli incontri. In tale fase è utile individuare gli obiettivi specifici, le buone ragioni dalle quali scaturisce il senso di appartenenza, possibili partecipazioni a percorsi o eventi inerenti al tema trattato e cominciare a svolgere sistematicamente attività di documentazione, valutazione e coinvolgimento della dirigenza scolastica (Wenger, McDermott, Snyder [2002] 2007). Come sarà ormai facilmente intuibile, se si volesse svolgere un'analisi della evoluzione delle fasi di sviluppo delle comunità oggetto della ricerca negli istituti scolastici, i risultati si soffermerebbero quasi unicamente sulle prime fasi, ovvero *potenziale* e coalescenza, rilevando una sostanziale stagnazione data

dalla mancanza di un impegno maggiormente strutturato. Ovviamente va precisato che tale osservazione non è una valutazione di merito; anzi, come precedentemente affermato sono stati rilevati risultati soddisfacenti grazie alle interazioni tra gli insegnanti, tuttavia, dal momento che le fasi di sviluppo delle comunità di pratica seguono un percorso ciclico più che lineare, il rischio nei casi osservati è che si alternino in maniera ricorrente delle comunità informali sugli stessi temi e senza particolare valore aggiunto a lungo termine.

Documentazione

Più una comunità di pratica progredisce più emerge la necessità di raccogliere e documentare gli spunti e le idee, ma l'eccesso di archiviazione rischia di degenerare in una "discarica informativa" (in coerenza con la tendenza del periodo storico attuale all'*information overload*). Questo sovraccarico porta a conseguenze negative organizzative, come il rischio di proceduralizzazione, ma anche cognitive, come la diminuzione di motivazione e creatività; è quindi importante progettare un accesso agile e utile alle informazioni riguardanti i risultati essenziali della comunità di pratica. L'intenzione di documentare spesso manca nelle fasi iniziali di sviluppo di un progetto o nelle comunità non ancora riconosciute (come quelle indagate in questa ricerca), tuttavia è utile per evitare l'amnesia che causa inutili ripetizioni, il dogmatismo che può emergere in circoli ristretti di esperti e la lentezza di allineamento con neofiti o soggetti esterni (ad esempio il team di questa ricerca impegnato nel raccogliere informazioni direttamente da testimonianze vista l'assenza di documentazione adeguata) (Wenger, Mc Dermott, Snyder [2002] 2007).

Evidenza per raccolta sistematica di aneddoti

Analizzare il valore della comunità di pratica può contribuire a legittimarne la funzione (soprattutto in sede di presentazione alla dirigenza o a soggetti esterni), a rafforzare la partecipazione dei membri e a facilitare l'orientamento della progettazione. Ciononostante, è estremamente complesso e spesso poco efficiente ed efficace definire degli indicatori quantitativi sul valore della conoscenza condivisa all'interno di un gruppo semi-formale; quindi,

invece di utilizzare indicatori chiave di prestazione, è spesso consigliabile raccontare le storie di valore emerse dall'applicazione della pratica. Un aneddoto, per poter essere considerato un sistema di analisi per il valore della conoscenza, deve svilupparsi lungo tre passaggi narrativi che descrivono:

1. l'attività iniziale di sviluppo della pratica e delle competenze messe in atto in essa, associate a una determinata esigenza di innovazione e/o di apprendimento significativa per l'organizzazione;
2. l'attività di apprendimento generato dall'implementazione della pratica e gli esiti risultanti, ad esempio una nuova idea, un nuovo metodo o una nuova relazione;
3. il modo in cui questa innovazione è servita nell'ottenere un valore e come quest'ultimo può essere considerato la base per ulteriori prospettive.

La "sistematicità" nella raccolta di "aneddoti", per quanto contraddittoria possa apparire, è necessaria poiché l'azione di *storytelling* di un singolo aneddoto può non essere rappresentativa di tutti i casi o di tutti i possibili risultati (Wenger, Mc Dermott, Snyder [2002] 2007). Supportata da una adeguata raccolta documentale, una raccolta sistematica di aneddoti è il miglior metodo di valorizzazione degli esiti (almeno per comunità di pratica che non siano estremamente istituzionalizzate) e di attribuzione di significato alla pratica stessa; è quindi una delle fasi esperienziali di incentivo del circolo virtuoso di apprendimento.

Costellazioni di comunità

In conclusione, vale la pena sottolineare il fatto che non esistono comunità di pratica isolate. La loro efficacia riguarda anche la capacità di connettersi utilmente con altri attori interni ed esterni all'istituzione scolastica. I confini, che si vengono fisiologicamente a creare tramite la necessaria definizione del campo tematico, possono essere arricchiti e ampliati dal confronto o dall'integrazione con altre comunità o altri temi e questo è facilitato dalla natura trans-individuo-gruppo-organizzazione delle comunità di pratica. Di fatto lo sviluppo delle comunità di pratica è in perenne equilibrio tra la specializzazione delle attività del nucleo tematico (sviluppo interno) e le attività variegate in ritmo, modalità e contenuti rivolte all'esterno (Wenger, Mc Dermott, Snyder [2002], 2007; Lipari, Valentini 2021).

Riferimenti bibliografici

- Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012), *La formazione situata. Repertori di pratica*, FrancoAngeli, Milano.
- Bresciani P.G. (2022), *La competenza. Appunti di viaggio, oltre l'orizzonte*, FrancoAngeli, Milano.
- Cambi F. (2005), *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- Lave J., Wenger E. (1990), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, trad. it. Erickson, Trento 2006.
- Lipari D., Valentini P. (2021), *Pratiche di comunità di pratica*, PM edizioni, Varazze.
- Weick K.E., Sutcliffe K.M. (2007), *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2010.
- Wenger E. (1998), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Wenger E., Mc Dermott R., Snyder W. (2002), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, trad. it. Guerini e Associati, Milano 2007.

Marco Turrini (1994) è dottorando di ricerca presso il Dipartimento di Scienze cognitive dell'Università di Trento. Dopo la Laurea magistrale in Psicologia delle organizzazioni e dei servizi, conseguita presso l'Università di Bologna, ha collaborato a progetti di ricerca e ad attività didattiche in Psicologia del lavoro presso l'Università di Urbino. Presso l'Università di Bologna, ha collaborato nell'anno accademico 2020/21 alla fase conclusiva della ricerca triennale "Istituto Vladimiro Spallanzani", coordinata dal Prof. Michele Caputo.

L'insegnamento come azione creativa

di Maria Teresa Moscato

1. Premessa

L'insegnamento è una categoria specifica di azioni umane, che presenta spesso e largamente, fra le sue caratteristiche intrinseche, una dimensione di creatività. Per *creatività*, in queste pagine, intendo una modalità globale di pensiero e di azione, originale della persona, che non appartiene solo all'intelligenza, ma è piuttosto una capacità di essere dell'Io (cfr. Caputo, 2019). Essa, tuttavia, si esprime e si presenta sempre in determinati contesti concreti, ed in certe categorie di azioni. Nessuno di noi è creativo sempre e comunque a trecentosessanta gradi. La creatività che ci interessa in queste pagine è relativa alla professionalità dell'insegnare, ed è connessa ad alcuni aspetti specifici e strutturali dell'azione didattica.

Precisiamo che il termine italiano "insegnamento", come lo usiamo comunemente, si riferisce a diverse modalità dell'insegnare, che solo apparentemente si assomigliano (e molte di esse non sono affatto creative). Molti anni fa, quando cominciammo a sviluppare osservazioni sulle pratiche didattiche in aula, ci rendemmo conto di quante somiglianze fossero solo apparenti e superficiali, e di come docenti diversi proponessero di fatto attività didattiche qualitativamente diverse ad una stessa classe¹. Vorrei sottolineare

¹ La ricerca cui mi riferisco diede origine a Moscato, 2008. Vedi anche Moscato, 2013. Si tratta di studi avviati nell'ambito della SSIS di Bologna, negli anni Duemila, insieme ai nostri studenti in formazione, e fuori dalla tendenza didattica ministeriale dominante.

come, anche allora, l'intuizione pedagogica circa la natura dell'insegnamento nacque in noi da osservazioni concrete di insegnanti al lavoro; così, il *Report* della ricerca-azione "Istituto Vladimiro Spallanzani" (Pinelli, Caputo, 2021) mette in scena pratiche didattiche concrete e incontri con insegnanti concreti, osservati all'opera oppure intervistati, insegnanti che quella tipologia di insegnamento intrinsecamente creativo mettono in pratica con convinzione ed efficacia, anche se con diversi gradi di consapevolezza personale. Se la nostra riflessione sull'insegnamento partirà da un'esperienza concreta (di lavoro o di ricerca), e non da un modello astratto, sarà intuitivamente chiaro che non tutti gli insegnanti sono creativi e non tutti sono efficaci, ma che allo stesso tempo gli insegnanti efficaci sono creativi.

2. Insegnamento e conoscenza

Vorrei dunque parlare dell'insegnamento efficace nella sua natura intrinseca. Non sorprenderà, credo, nessuno il fatto che l'insegnare sottintende sempre una visione/ rappresentazione (talvolta anche concettualizzata) della "conoscenza", che non è riducibile alla semplice *informazione* e al *passaggio/trasmissione* di essa da una mente all'altra. La conoscenza umana è piuttosto un processo dinamico e personale, nel bambino come nell'adulto, un processo che si trasforma e cresce continuamente su se stesso, seguendo le leggi della *rigenerazione del vivente*, piuttosto che della trasmissione meccanica dell'informazione². Il processo conoscitivo è sempre, in ogni persona, un *processo formativo*, in quanto legato al continuo conferimento di senso alla realtà e a se stessi. Occorre solo puntualizzare che la conoscenza si sviluppa in noi per due canali essenziali che si intrecciano fra loro: il primo è certamente dato dall'esperienza diretta di vita; il secondo, quello che comunemente chiamiamo *studio*, è in realtà una forma di esperienza indiretta, per molto tempo etero guidata, che ci permette di uscire dai confini dello

² Naturalmente le trasmissioni/acquisizioni meccaniche di informazione esistono, così come tutte le forme di condizionamenti cognitivi e gli apprendimenti involontari. Ma la conoscenza umana è cosa diversa.

spazio/tempo dell'esistenza, e di ricollegarci all'esperienza dell'umanità intera nella sua storia pregressa. Questo è il senso della cultura "formalizzata" (o "secondarizzata"). Da questa prospettiva, l'azione didattica, dilatando i confini dell'esperienza diretta del bambino, anticipa e modifica la qualità della sua esperienza successiva. L'intrecciarsi dell'esperienza di studio (esperienza indiretta o secondaria) alla nostra concreta esperienza di vita e di lavoro³ modifica e qualifica profondamente la nostra esistenza (in questo senso "ci forma"). L'esito di una scolarizzazione efficace è quindi molto di più dell'acquisto di una "cultura": tutto ciò che venisse acquisito in maniera astratta e puramente "scolastica" non è rilevante per la formazione della persona.

Le azioni di insegnamento efficace, quindi nascono in primo luogo dalla conoscenza personale del docente (infatti nessuno può insegnare ciò che non conosce), e la loro dimensione creativa dipende dal fatto che dietro il docente di oggi vi è lo studente che egli è stato⁴, e in qualche misura lo "studente" che egli ancora è. Di fatto, la capacità personale di insegnare dipende in maniera diretta dal nostro modo di *studiare* (cioè di ricercare e dare significato, comprendere sempre più profondamente una realtà che ci sta di fronte). In questo senso *studiare*, nel senso profondo del termine latino, è sempre un "desiderare", "sforzarsi", "applicarsi con zelo e

³ Vorrei sottolineare che esiste una esperienza specifica, che è anch'essa uno dei canali privilegiati del nostro "studiare", che si lega direttamente ed unicamente al lavoro. Si tratta di un tema che qui non possiamo affrontare, ma che è sempre più rilevante con il crescere dell'età dell'allievo, e dunque nel disegno istituzionale, sempre incompiuto, dell'istruzione secondaria superiore (cfr. Moscato, 2016).

⁴ Questo non significa che ottimi studenti diventino necessariamente ottimi insegnanti: spesso la loro mancata esperienza di qualsiasi difficoltà di apprendimento in età evolutiva li rende insegnanti mediocri. Viceversa, cattivi studenti, che hanno incontrato l'insuccesso nel percorso scolastico, diventano buoni insegnanti, nella misura in cui appaiono più capaci di identificarsi con uno studente in difficoltà e di rappresentarsi i suoi bisogni. Per le stesse ragioni non sembrano diventare buoni insegnanti quanti presentano ottime attitudini artistiche in diversi campi. In verità, la genesi psicologica della competenza professionale di un insegnante costituisce un dinamismo molto complesso e non perfettamente noto alla ricerca psico-pedagogica. Possiamo osservare solo che colui che incontra difficoltà nello studio in genere guadagna una maggiore comprensione delle proprie modalità di apprendere, mentre gli studenti che non sono mai in difficoltà spesso rimangono non consapevoli delle loro modalità cognitive.

diligenza”, “interessarsi profondamente a qualcosa”: l’insegnante creativo è in primo luogo “uno/una che continua a studiare” (e non tanto uno/una che “si aggiorna”). Inutile precisare che lo “studiare” di ciascuno di noi si applica anche alla sua esperienza di vita, e che l’esperienza personale non si contrappone alla conoscenza, ma piuttosto confluisce in essa in maniera interattiva.

Ritengo anche che la creatività osservabile in molti insegnanti efficaci non solo dipenda della qualità della loro conoscenza/ esperienza, ma anche dalla loro rappresentazione implicita della conoscenza umana (e dunque dei compiti di sviluppo e dei bisogni cognitivi dei loro alunni).

Il dato di realtà che ci interessa è che in questo “continuare a studiare” dell’insegnante ci sono le ragioni profonde e le motivazioni intime di offerte didattiche continuamente rinnovate, di progetti e di attività aggiuntive, di strategie metodologiche. La creatività si traduce in un continuo provare e riprovare ad adeguare la propria comunicazione esplicativa alla mente di ciascun allievo. E c’è anche la motivazione personale di ogni tentativo di incontrarsi sul campo e di collaborare con altri insegnanti nell’azione didattica. Una passione esclusiva per la propria disciplina, anche se determina profonde conoscenze e competenze disciplinari, difficilmente genera insegnanti motivati e didatticamente creativi. E’ come se essi non potessero percepire le altre menti e le loro eventuali difficoltà di comprendere (situazione che si ritrova, ad esempio, in molti docenti universitari). In concreto, occorre una buona conoscenza di un contenuto per “smontarlo” analiticamente, ma per insegnarlo serve piuttosto una capacità di “semplificazione” che corrisponda alla struttura della mente dell’allievo. Questa è una capacità di *sintesi creativa*: messa in atto dall’insegnante si innesta inconsciamente nella mente dell’allievo, in cui la semplificazione applicata ad un determinato contenuto diventa una matrice generativa (così come si impara la grammatica implicitamente ascoltando altri che parlano correttamente)⁵.

⁵ Il concetto di *semplificazione* è uno dei più importanti elementi strutturalisti che Bruner ha trasferito sul piano didattico fin dai suoi studi degli anni Sessanta, e che ancora riapprofondisce negli anni Novanta (cfr. Bruner [1996] 1997).

Aggiungiamo che, senza una teoria anche implicita della conoscenza, non si possono acquisire adeguate capacità di verifica e di valutazione degli allievi, e qualsiasi strategia suggerita rimane una procedura esteriore.

Viceversa, esistono comunque degli indicatori di una rappresentazione efficace della conoscenza umana, nell'attività didattica degli insegnanti efficaci e creativi. Un indicatore concreto può essere riconosciuto dal fatto che questi insegnanti si preoccupano principalmente che i loro allievi "comprendano", piuttosto che essi "ritengano"; vale a dire che questi docenti intuiscono sempre l'essenzialità della soglia di comprensione, quale che sia l'età del loro allievo, e le loro continue e ripetute domande, così come le prove di verifica, si strutturano (anche in questo caso in termini creativi) in primo luogo per individuare e/o stimolare la comprensione personale⁶.

Un secondo indicatore importante, nell'azione didattica, è certamente individuabile negli atteggiamenti "promozionali" di questi insegnanti: alcune delle loro scelte metodologiche sono orientate al provocare autonomia nell'allievo; sviluppano sempre metodologie funzionali, quale che sia l'area disciplinare in cui si muovono; mostrano di apprezzare l'autonomia e la creatività rivelata dall'allievo (anche quando essa approda a risultati erronei). Oserei dire che "non hanno paura della creatività" dei bambini e dei ragazzini affidati alle loro cure (e questo è, di per sé, un indicatore della loro creatività).

Costituisce un terzo indicatore di creatività professionale la convinzione manifesta che possano esistere più risposte corrette ad una stessa domanda (o almeno diverse formulazioni di una risposta), e che tutte le risposte espresse da un allievo debbano essere

⁶ E' stata la psicologia cognitivista, fin dagli anni Settanta, a individuare nella soglia di comprensione la vera discriminante dell'apprendimento intenzionale, ma questo principio (che gli insegnanti creativi utilizzano di fatto) appare oggi nascosto dentro le prospettive didattiche di tipo procedurale accreditate dall'Amministrazione. Per quanto non faccia scienza "senza lo ritenere avere inteso", non può fare "scienza" neppure il ritenere senza aver compreso. La mancata o insufficiente comprensione è sempre una delle cause della rapida dimenticanza degli studenti, per quanto essi si esercitino a consolidare il loro apprendimento.

comunque valorizzate. Ciò infatti denota, nell'insegnante, la capacità di percepire i percorsi e le possibili strategie della mente dell'allievo, e dunque di favorirli.

3. Parola ed esperienza nella comunicazione didattica

C'è poi una seconda, essenziale, dimensione di creatività, in qualche modo intrinseca all'insegnamento efficace stesso. Questa seconda dimensione si genera nell'incontro con l'allievo e le classi di allievi. Se dunque la prima dimensione creativa è legata all'urgenza di comunicare la propria conoscenza, riconosciuta come "un oggetto degno di essere insegnato", la seconda dimensione creativa scaturisce dall'incontro con un allievo, riconosciuto come "un soggetto degno che gli si insegni". Nel pensiero degli insegnanti efficaci l'incontro fra una conoscenza "degnata di essere insegnata" e un allievo "degnato di ricevere insegnamento" determina il saldarsi di una personale motivazione (etica e professionale) verso l'azione didattica, e lo sforzo di renderla efficace. La creatività scaturisce da questo sforzo continuamente rinnovato di "incontrarsi" e comprendersi fra l'insegnante e l'allievo. Tecnicamente, allora, insegnare è sempre un "trovare le parole per dirlo" (nella didattica frontale/esplicativa), oppure "trovare un modo per indurre un percorso cognitivo" (nella didattica attiva o laboratoriale)⁷.

È sempre difficile "trovare le parole per dirlo", come attestano le parole di questo insegnante:

quasi sempre non mi piacciono i miei discorsi ... Infatti, sono desideroso del meglio, che spesso godo interiormente, prima di avere cominciato a svilupparli con il suono delle parole ... e mi rattristo perché la mia lingua non è in grado di bastare al mio cuore. Vorrei infatti che chi mi ascolta comprendesse tutto ciò che io comprendo; invece mi accorgo di non esprimermi in modo tale da ottenere questo; soprattutto perché il concetto pervade l'animo, per così dire, con la velocità di un lampo, mentre l'espressione in parole è tarda, lunga e molto diversa; e mentre quest'ultima si sviluppa, già l'altro si è ritirato nei suoi recessi [... E' faticoso],

⁷ In ultima analisi, indipendentemente dalle mode e dai nomi di modelli rinnovati, esistono solo due famiglie metodologiche, entrambe irrinunciabili, che potremmo identificare con i termini *metodologie sistematiche* e *metodologie attive* (o *laboratoriali*) (cfr. Moscato, 2008, capp. 7 e 8).

improvvisando, dover adattare le parole alla capacità di chi ascolta, non sapendo se esse vengano in ausilio al pensiero [di lui] e se siano recepite con una qualche utilità.

Probabilmente il lettore sarà incuriosito scoprendo che si tratta di un passo di Agostino, nel *De catechizandis rudibus* (CR, 2,3). Lo sto riportando perché si tratta di una riflessione che parte dall'esperienza diretta dell'insegnare, più che da una teoria⁸. Il trattatello ha la forma di una lunga lettera, che Agostino rivolge al diacono Deogratias, che gli aveva chiesto aiuto, giudicando noiosi e inespressivi i propri discorsi.

Osserviamo che Agostino ricolloca la percezione di inadeguatezza del diacono su un piano universale e necessario: diremmo che egli cominci con il tranquillizzare e rassicurare il catechista che si giudica “lungo e noioso”, confrontando le rispettive esperienze, e come “affiancandosi” a lui in una comune difficoltà, che presumibilmente è di tutti coloro che insegnano. Da ciò lo stile colloquiale e amichevole che pervade tutto il testo. Dall'esperienza, cui Agostino si associa, ricaviamo quindi un principio più generale, una legge di funzionamento didattico. Esiste sempre un divario fra l'intuizione, la visione intellettuale, che è “veloce come un lampo”, e l'espressione, la traduzione in parole, che è inevitabilmente lenta, complicata, e mai perfettamente corrispondente ad una intuizione che “si è già ritirata nei suoi recessi”, mentre la sua traduzione in parole sta ancora sviluppandosi. Probabilmente questo problema si era chiarito nell'esperienza riflessiva di Agostino (che si mostra capace di studiare la sua stessa esperienza), mentre per molti insegnanti (tuttora), il divario – se mai percepito - è sempre causato dai limiti (o dalla distrazione, o dalla cattiva volontà) dei propri allievi.

Nella parte finale della citazione, Agostino sembra evidenziare il cuore del problema didattico, riflettendo sulla sua stessa esperienza: “improvvisando, adattare le parole alla capacità di chi ascolta”, significa di fatto “trovare le parole per dirlo, e per dirlo a *questo* allievo”. Vorrei anche sottolineare l'uso del termine “improvvisando”, (“repentina verba”), che esprime la velocità di

⁸ Per un esame articolato delle intuizioni (assolutamente attuali e contemporanee) di Agostino circa l'educazione e l'insegnamento, rimando a Moscato, 2022 (in particolare i capp. 5-7).

adeguamento della mente del docente di fronte alla specificità dell'allievo, e insieme l'impossibilità di penetrare la mente di questi, e quindi di dover sempre ignorare in che misura le nostre parole risuonino effettivamente in lui.

Insegnare dunque è pensare qualcosa che è presente alla mente del docente (un "oggetto definito" secondo un linguaggio contemporaneo), ma con riferimento alla mente di un altro (il "destinatario designato" di altre definizioni più recenti)⁹. Tale "destinatario designato" assume già nelle pagine di Agostino una grande concretezza, ed egli mostra di avere assolutamente presenti sia le differenze personali (che generano quelle che nel linguaggio contemporaneo costituiscono "pre-condizioni", positive o negative), sia le differenze di quello che oggi definiremmo "contesto", o "setting", in cui influiscono aspetti materiali specifici, sia il ruolo degli obiettivi e delle motivazioni di colui che insegna.

Riporto ancora alcune espressioni, sull'esperienza di insegnamento, proprio per la loro concretezza.

Se ci infastidisce ripetere molte volte argomenti usuali e da bambini, adattiamoci [a chi ci ascolta] con amore fraterno, materno e paterno, e così, uniti al loro cuore, anche a noi quegli argomenti sembreranno nuovi. Infatti, il sentimento di un animo capace di condividere (*compatis*) tanto può che, quando [coloro che ci ascoltano] sono influenzati da noi che parliamo e noi da loro che apprendono, ci compenetriamo reciprocamente: e così, essi espongono ciò che ascoltano come se parlassero in noi, mentre noi in qualche modo apprendiamo in essi ciò che insegniamo. Forse non accade di solito che, quando mostriamo a persone che mai prima li avevano visti luoghi di splendida bellezza ... davanti ai quali solevamo passare senza sentire alcun piacere per averli già visti molte volte, il nostro piacere si rinnovi partecipando alla gioia suscitata negli altri dalla novità? ... In virtù del vincolo dell'amore, in *quanto siamo in loro, intanto anche per noi divengono nuove anche le cose vecchie*" (CR 12,17, corsivo nostro).

In questo passo, a mio parere, sono implicite due concetti di estrema importanza, che la ricerca pedagogica contemporanea ha parzialmente acquisiti. Il primo elemento significativo consiste nella scoperta che la comunicazione modifica insieme sia chi la riceve sia

⁹ Cfr. Moscato, 2008. Il *De catechizandis rudibus* si riferisce alla catechesi dei convertiti adulti, ed Agostino sollecita il catechista a cercare di conoscere il percorso progressivo dei *rudes* (cosa hanno letto, perché si convertono etc.).

chi la formula, e questo ci riporta ancora alla dimensione creativa dell'insegnamento efficace. L'insegnante viene progressivamente trasformato dalla sua stessa comunicazione didattica. Il secondo elemento individuabile in Agostino è l'intuizione del dinamismo di una reciproca identificazione transitoria come condizione dell'efficacia dell'insegnamento. È una categoria interpretativa che solo la psicanalisi ci renderà familiare nel secondo Novecento.

La seconda dimensione creativa, nell'azione di insegnare, è dunque il continuo sforzo di chi insegna per comunicare qualcosa in termini adeguati al singolo e concreto allievo che abbiamo davanti. E se l'impresa è difficile già nel tradursi del pensiero insegnante in parole, ancora più difficile (e più creativa) è la dinamica con cui il pensiero docente si trasforma nella proposta di esperienze preordinate alla scoperta/comprendimento degli allievi. La didattica laboratoriale è sempre un "far vedere", "far fare", "fare sperimentare", "far dire" e così via: un "fare agire" l'allievo con lo scopo che "egli comprenda" facendo una esperienza specifica. La didattica laboratoriale appare essenziale nell'introduzione all'attività lavorativa come nell'introduzione all'espressione artistica (arti visive, drammatiche, musicali e canore). I laboratori esigono modalità didattiche induttive e specifiche capacità di verifica negli insegnanti, oltre che una attiva capacità di collaborazione fra loro. Sono metodologie didattiche molto efficaci, ma anche estremamente lente e complesse da organizzare. Vanno sempre affiancate alle modalità frontali/deduttive/esplicative, le quali hanno la capacità di consolidare apprendimenti e comprensioni già sollecitate dalla modalità induttiva di un laboratorio. Mezz'ora di comunicazione didattica frontale di tipo esplicativo può avere il potere di strutturare nella mente dell'allievo i dati di sintesi di diversi giorni di attività laboratoriale. Per questo è un errore orientarsi verso l'una o l'altra modalità in maniera esclusiva (o ideologica).

4. Comunità di pratica e dirigenza

La terza dimensione di creatività, nell'azione didattica (forse la meno percepita come *creativa*) scaturisce dall'incontro degli insegnanti fra loro in termini di condivisione dell'azione didattica. Il

Report la definisce tendenzialmente attraverso il modello della *comunità di pratica*, con riferimento ad un *apprendere facendo* e a un *apprendere insieme*. In realtà, secondo me, nella collaborazione fra insegnanti in situazione c'è qualcosa di più. Premettiamo che la collaborazione effettiva (non formale) è la dimensione più difficile dell'azione didattica, perché l'insegnamento si condivide con difficoltà, e gli insegnanti tendono ad essere, più o meno inconsciamente, in competizione fra loro al confronto con i loro allievi. Collaborare comporta una percezione di solidarietà reciproca e di condivisione, che può essere facilitata dalla condivisione effettiva di visioni del mondo (anche sottintese) e/o dal senso di appartenenza ad una più ampia comunità sociale e scolastica.

Di fatto, un gruppo di insegnanti che lavorano insieme si trova progressivamente a condividere (posto che non la condividesse da prima) una *visione del mondo* attraverso l'azione di insegnamento: questa visione poteva essere inizialmente implicita, o parzialmente confusa, ma quando l'azione comune procede, non importa con quali differenze iniziali, si finisce inevitabilmente per mettere in comune lo scopo dell'insegnamento e la visione della natura umana e dei suoi bisogni (in particolare della natura umana in età evolutiva). Si osservi che, anche quando la visione del mondo fosse stata già inizialmente condivisa, la collaborazione concreta esige molti correttivi e molte elaborazioni sul piano personale. Di norma, per quanto sia già inizialmente assunta dai docenti una prospettiva di comune corresponsabilità, la messa in opera di attività che esigono collaborazione diretta è sempre tendenzialmente impegnativa e non priva di difficoltà.

Si deve poi sottolineare che la costituzione concreta di gruppi collaborativi dipende sostanzialmente dalle modalità di comunicazione utilizzate. La qualità della comunicazione interna può generare, momento per momento, un reale gruppo di lavoro. Il *Report* della ricerca sviluppata da Caputo e Pinelli (e i saggi di Giorgia Pinelli in questo volume) rilevano buoni livelli di collaborazione interna fra i docenti delle scuole "Vladimiro Spallanzani", anche se non mi sembrano sviluppare abbastanza e descrivere come, su queste dinamiche collaborative, abbia agito la dirigenza scolastica e/o l'azione di eventuali coordinatori. Intendo dire che il lavoro dirigenziale e/o di coordinamento non deve essere

mai sottovalutato, visto che esso determina la qualità comunicativa dei gruppi di lavoro, ed anche il clima relazionale globale della scuola.

Permangono poi aspetti psicologici impliciti, che di norma vengono superati nel corso dell'esperienza stessa: per esempio, gli insegnanti che collaborano devono superare la paura dello scoprirsi diversi fra loro, e non sentirsi minacciati dal giudizio che nasce dalla percezione di diversità; devono superare la tendenza naturale alla competizione interna, concentrandosi sullo scopo del lavoro comune. Su queste dimensioni influisce sempre il ruolo del coordinamento e/o della dirigenza, perché l'una e l'altra funzione agiscono sul gruppo in termini di contenimento emozionale (prima che di guida) e dunque hanno il potere di "rassicurare" un gruppo che lavora. Questo dettaglio è essenziale nel funzionamento di una supposta "comunità di pratica".

Non è facile comprendere subito che in queste dinamiche si giochi una elevata dimensione di creatività: quando queste comunità di lavoro crescono, i componenti del gruppo si accorgono di essersi trasformati creativamente, e anche che la crescita professionale dei loro colleghi è diventata uno scopo e una conseguenza della collaborazione del gruppo di appartenenza.

Ma esiste una creatività anche nell'assolvimento della funzione di dirigenza, e ancora di più nella sua condivisione¹⁰.

Ci sono infine, a mio parere alcuni aspetti non indagati, se si volesse concentrarsi sul funzionamento e il relativo successo/insuccesso delle scuole paritarie (di matrice religiosa) oggi. A mio parere, uno degli elementi centrali della loro crisi, cioè la riduzione delle vocazioni, che ne ha accresciuto i costi di gestione, le ha però dotate di un corpo docente formato da laici qualificati, tendenzialmente giovani, in quanto ad inizi carriera. Si è per conseguenza determinata una dinamica peculiare e interattiva: la docenza laica, che molte volte vede anche presenti molti ex alunni

¹⁰ Nonostante un'ampia letteratura, generata soprattutto nella preparazione ai concorsi e nella formazione alla dirigenza, in realtà mancano studi scientificamente adeguati sui vissuti del dirigente scolastico e sulla sua formazione (o involuzione) nel corso dell'esperienza professionale. Anche in questo caso, il materiale più interessante è costituito da osservazioni e interviste a dirigenti scolastici, materiale che però si reperisce con difficoltà di varia natura (cfr. Moscato, 2000).

delle stesse scuole¹¹, inserisce con la sua presenza attese ed entusiasmi, conoscenze e competenze legate ai suoi studi accademici; le scuole paritarie si trasformano in ambienti formativi per i giovani insegnanti, permettendo lo sviluppo di esperienze professionali riflessive in un clima di sufficiente fiducia reciproca. Naturalmente la maggior parte dei giovani docenti abbandona queste scuole appena riesce ad entrare nel sistema statale, per acquisire maggior sicurezza economica e stabilità professionale. Di fatto la ricerca di Caputo e Pinelli evidenzia la presenza nelle scuole paritarie di livelli di competenza professionale mediamente elevati. L'auto selezione per la partecipazione (anche nelle scuole statali coinvolte) favorisce l'individuazione di tali livelli fra i docenti che hanno partecipato, e spiega anche la loro creatività professionale, derivata da una sintesi di giovinezza e di competenza specifica.

Ho inteso solo richiamare l'attenzione sul fatto che il buon funzionamento di una istituzione scolastica è un fenomeno complesso, che dipende di norma da una costellazione di fattori, fra cui è difficile individuare le priorità in termini gerarchici. E per quanto siano sicuramente utili tutti i rilievi e le registrazioni effettuate in questo lavoro, non c'è dubbio per la ricerca pedagogica con le scuole debba sempre continuare....

Riferimenti bibliografici

Bruner J.S. (1996), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1997.

Caputo M. (2019), *Arti, espressione di sé, creatività*. In: Caputo M., Pinelli G. (a cura di), *Pedagogia dell'espressione artistica*, cit., pp. 152-173.

Caputo M., Pinelli G. (a cura di) (2019), *Pedagogia dell'espressione artistica*, FrancoAngeli, Milano.

¹¹ I dirigenti delle scuole cattoliche privilegiano sempre, nelle assunzioni di insegnanti, gli ex alunni della stessa scuola, perché si fidano di persone che hanno conosciuto e formato fin dalla loro adolescenza, e giudico che questa sia la via diretta attraverso la quale il carisma pedagogico (dove presente) e la tradizione educativa di congregazioni e movimenti ecclesiali si trasmette dinamicamente (prima e indipendentemente dal costituirsi di comunità di pratiche nelle scuole).

- Moscato M.T. (2000), *La dirigenza scolastica come funzione complessa*, “Dirigenti Scuola”, XX, 6, pp.15- 26.
- (2008), *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell’insegnamento*, La Scuola, Brescia.
 - (2013), *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori, Milano.
 - (2016), *Premesse per una pedagogia del lavoro: l’apprendistato come forma strutturale*, “Formazione, Lavoro, persona”, n. 16, pp. 52-76.
 - (2022), “*Un abisso invoca l’abisso*”. *Esperienza religiosa ed educazione in Agostino*, FrancoAngeli, Milano.
- Pinelli G., Caputo M. (2021), *Progetto di ricerca-azione “Istituto Vladimiro Spallanzani”*. Report sintetico del triennio di ricerca. In: Eidem (a cura di), *Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca sul campo*, pp. 3-43, <http://amsacta.unibo.it/6835/>.

Maria Teresa Moscato (1947), già professore ordinario di discipline pedagogiche presso l’Università di Bologna, nella sua lunga carriera si è occupata di diversi temi psicopedagogici, anche con ricerche sul campo, dall’insuccesso scolastico all’emigrazione, dalla formazione insegnanti al conflitto coniugale, e infine all’esperienza religiosa (*Preadolescenti a scuola*, 2013; *L’esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, 2017; *Pedagogia del conflitto coniugale*, 2020; *I figli di Medea. Conflitti coniugali e negazione materna*, 2022).

Appendice 1. Le scuole coinvolte nella ricerca

(a cura di Giorgia Pinelli)

Questa sezione intende offrire uno sguardo sinottico sulle scuole che hanno partecipato alla ricerca. I nomi dei docenti incontrati, ai quali rinnoviamo un sincero ringraziamento per i determinanti contributi da loro offerti e per la disponibilità dimostrata, non vengono riportati per ovvie ragioni di riservatezza ed anonimato (a loro garantiti in ogni fase della ricerca). Si riportano invece i nominativi dei dirigenti incontrati, ai quali dobbiamo la possibilità fattiva del nostro ingresso nei loro istituti, e che hanno arricchito il convegno conclusivo della ricerca (settembre 2021) con una tavola rotonda di costruttivo confronto tra diverse realtà di scuola (ove non specificato diversamente, i dirigenti incontrati durante la ricerca risultano tuttora in carica).

1. Istituto “Vladimiro Spallanzani”

Le attività dell’istituto “Vladimiro Spallanzani” ebbero inizio nell’ottobre del 1975, quando la Cooperativa Sociale “Don Gianfranco Magnani” rilevò 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).

Periodo di ricerca in cui la scuola è stata coinvolta

a.s. 2018/19 - a.s. 2020/2021

Staff di dirigenza durante il periodo di ricerca

Giuliano Romoli - Dirigente scolastico istituto "Vladimiro Spallanzani"

Lucia Bodecchi - Coordinatrice secondaria Sassuolo

Sabrina Gualtieri - Coordinatrice primaria

Simona Gullo - Coordinatrice secondaria Sant'Antonino

Staff di dirigenza attuale

Lucia Bodecchi - Dirigente e coordinatrice secondaria Sassuolo

Sabrina Gualtieri - Coordinatrice primaria

Simona Gullo - Coordinatrice secondaria Sant'Antonino

Sedi dell'istituto "Vladimiro Spallanzani"

Sant'Antonino di Casalgrande (RE), Via Canale 231, 42013.

Sassuolo (MO), Via Padova 28, 41049.

Sito internet

<https://www.vladimirospallanzani.it/it>

Contatti

Sede Sant'Antonino: info@donmagnani.it – 0536/824037

Sede Sassuolo: info.sassuolo@donmagnani.it – 0536/873859

2. Scuola "San Giuseppe" – Centro scolastico "La Carovana"

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, sorse 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 rilevò un’ulteriore Scuola Materna a rischio chiusura. Nel 2005 Scuola dell’Infanzia, Primaria e 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 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.

Periodo di ricerca in cui la scuola è stata coinvolta

a.s. 2020/2021

Staff di dirigenza durante il periodo di ricerca

Gabriela Kelm – Rettore

Patrizia Reggiani – Coordinatrice secondaria “San Giuseppe”

Sede della scuola “San Giuseppe”

Modena (MO), via Piccinini 20, 41125

Sito internet

<https://www.scuolacarovana.it/>

Contatti

segreteria.secondaria@scuolacarovana.it - 059/442405

3. Scuola “San Tommaso” – Istituto “Farlottine”

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 ("San Domenico" e "Santa Caterina") e la secondaria di primo grado "San Tommaso". L'istituto "Farlottine" conta oggi quattro gradi di scuola (nido, infanzia, primaria e secondaria di primo grado) distribuiti su tre sedi.

Periodo di ricerca in cui la scuola è stata coinvolta

a.s. 2020/2021

Staff di dirigenza durante il periodo di ricerca

Mirella Lorenzini – Rettore e coordinatrice secondaria "San Tommaso"

Sabrina Berselli – Coordinatrice di sede secondaria "San Giuseppe"

Sede della scuola "San Tommaso"

Bologna (BO), via Berengario da Carpi 8, 40100

Sito internet

<https://www.farlottine.it/>

Contatti

info@farlottine.it - scuolasantommaso@farlottine.it - 051 470331

4. Scuola "IEXS" – "International Experiential School"

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. Il nucleo sorgivo è costituito dalla secondaria di secondo grado, aperta nel gennaio 2016. Nel 2018 viene aperta la secondaria di primo grado e, a cascata, la primaria e la materna.

Periodo di ricerca in cui la scuola è stata coinvolta

a.s. 2020/2021

Staff di dirigenza durante il periodo di ricerca

Lucia Dell'Aquila – Fondatrice e dirigente istituto

Luca Taverna – Fondatore e dirigente istituto

Sede della scuola "IEXS"

Reggio Emilia (RE), via Gandhi 8, 42123

Sito internet

<https://www.iexs.it/>

Contatti

scrivici@iexs.it – 0522/527494

5. IIS "A. Volta"

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. La scuola è pienamente inserita nel contesto territoriale, caratterizzato dalla presenza di un consistente polo industriale 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. La scuola individua tra i propri obiettivi formativi prioritari il successo formativo degli alunni e i percorsi di continuità tra secondaria di I e II grado, oltre all'orientamento in uscita.

Periodo di ricerca in cui la scuola è stata coinvolta

a.s. 2020/2021

Dirigenza durante il periodo di ricerca

Sabrina Paganelli – Dirigente scolastica

Sede della scuola

Sassuolo (MO), piazza Falcone e Borsellino 5, 41049

Sito internet

<https://www.itisvoltasassuolo.edu.it/>

Contatti

MOIS01900T@istruzione.it – 05365/884115

6. Secondaria di primo grado “Galileo Galilei”- I.C. “Stradi”

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, relativo all’intero Comprensivo “Stradi”, muove da un’analisi del territorio in cui si segnala la presenza di «alunni con svantaggio socioculturale e dal debole background familiare». Accanto a ciò, 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.

Periodo di ricerca in cui la scuola è stata coinvolta

a.s. 2020/2021

Dirigenza durante il periodo di ricerca

Flavia Capodicasa – Dirigente istituto comprensivo

Dirigenza attuale

Francesca Lipa – Dirigente istituto comprensivo

Sede della scuola “Galilei”

Maranello (MO), via Claudia 230, 41053

Sito internet

<https://www.icstradi.edu.it/scuola-secondaria-di-primi-grado-galilei/>

Contatti

MOIC83400Q@istruzione.it – 0536/940404

7. Secondaria di primo grado “Galileo Galilei”- I.C. “Galilei”

La scuola secondaria di primo grado “Galileo Galilei” appartiene all’omonimo istituto comprensivo. Essa si distribuisce su due sedi: la sede centrale si trova in via Cassala a Reggio Emilia, accanto all’area delle ex Officine Reggiane. 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. La sede distaccata si trova invece a Massenzatico, frazione del comune di Reggio Emilia caratterizzata 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. Nel suo complesso, la secondaria “Galilei” conta circa 40 docenti e 360 studenti. Il PTOF dell’intero Comprensivo, presentando la composizione dell’utenza della scuola e la sua collocazione territoriale, sottolinea come priorità della scuola faccia l’inclusione.

Periodo di ricerca in cui la scuola è stata coinvolta

a.s. 2020/2021

Dirigenza durante il periodo di ricerca

Stefano Delmonte – Dirigente istituto comprensivo

Sedi della scuola secondaria “Galilei”

Reggio Emilia (RE), via Cassala 10, 42124

Massenzatico (RE), via Beethoven 131, 42122

Sito internet

<https://icgalilei-re.edu.it/>

Contatti

reic824003@istruzione.it – 0522/585731

*Appendice 2. Le pubblicazioni riferibili alla ricerca
“Istituto Vladimiro Spallanzani” (triennio 2018-2021)¹*

1. Pinelli G. (2019), *Problemi teorico-metodologici dell’osservazione pedagogica nella scuola: analisi di un caso di motivazione alla lettura*, “Nuova Secondaria Ricerca”, n. 1, anno XXXVII, pp. 15-40.
2. Pinelli G. (2019), *Educare l’espressione artistica tra metodo e creatività: il “caso Spallanzani”*, in M. Caputo (a cura di), *Espressione artistica e contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 243-264.
3. Pinelli G. (2020), *Espressione artistica e insegnamento della religione in prospettiva multiculturale*, “Nuova Secondaria Ricerca”, 4, pp. 287-300.
4. Pinelli G. (2020), *Scuola e famiglia nella progettazione di una didattica inclusiva: osservazione di un caso concreto*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Atti del Convegno SIPED (Palermo 24-25 ottobre 2019), Pensa Multimedia, Lecce-Rovato, pp. 1492-1504.
5. Pinelli G., Caputo M. (2020), *Rappresentazioni della valutazione scolastica in un micro-universo di docenti medi: una ricerca esplorativa*, “Nuova Secondaria Ricerca”, 2, anno XXXVIII, pp. 728-755.
6. Pinelli G. (2021), *L’oggetto artistico nella formazione del docente IRC*, in S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*. Atti del Congresso Nazionale Siped, Milano, 14-16 gennaio 2021, pp. 660-667.
7. Pinelli G., Caputo M. (a cura di) (2021), *Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca sul campo*. Atti del convegno, 9-

¹ Alcuni lavori, redatti nel 2021, sono stati effettivamente pubblicati nel 2022.

- 10 settembre 2021, Istituto “Vladimiro Spallanzani”, Sassuolo (MO), pubblicato sul repository digitale AmsActa dell’Università di Bologna, [https://amsacta.unibo.it/view/conferences/Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna=2E Una ricerca sul campo.html](https://amsacta.unibo.it/view/conferences/Scuole%20che%20educano,%20insegnanti%20creativi%20in%20Emilia-Romagna=2E%20Una%20ricerca%20sul%20campo.html)
- 7a. Pinelli G., Caputo M. (2021), *Progetto di ricerca-azione “Istituto Vladimiro Spallanzani”*. Report sintetico del triennio di ricerca. <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/6835/>
- 7b. Davoli G. (a cura di) (2021), *Apprendimento come esperienza*. <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/6837/>
- 7c. Olivari I. (a cura di) (2021), *Creatività ed espressione artistica nella vita di scuola*. <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/6839/>
- 7d. Rompianesi T. (a cura di) (2021), *La scuola ai tempi della DAD*, <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/6836/>
- 7e. Turrini M. (a cura di) (2021), *Le comunità di pratica nella scuola*, <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/6838/>
- 7f. Caputo M., Pinelli G. (a cura di) (2021), *Tavola rotonda dei dirigenti*. <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/6840/>
8. Pinelli G., Caputo M. (2022), *Formare docenti al tempo della DAD tra didattica, ricerca e terza missione: l’esperienza del corso di Teoria e pratica della formazione a Bologna*. In L. Perla, V. Vinci (a cura di), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in università*. Atti del convegno ASDUNI (24-25 giugno 2020, modalità a distanza), FrancoAngeli, Milano 2022, pp. 114-125.
9. Pinelli G. (2022), *La comunità di pratiche nella formazione iniziale del docente: proposte per il tirocinio*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Atti del Convegno Nazionale Siped, Roma, 27-29 gennaio 2022, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 216-219.

La Curatrice

Giorgia Pinelli (1978) è docente di ruolo di Storia e Filosofia nei Licei. Si è formata e ha svolto attività di collaborazione scientifica e didattica presso l'Università di Bologna. Attualmente è assegnista di ricerca presso il Dipartimento delle Arti dello stesso Ateneo. È Professore Associato Abilitato.

Insegna anche discipline pedagogiche presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose della Facoltà Teologica dell'Emilia-Romagna di Bologna e lo Studio Teologico di Reggio Emilia.

I suoi interessi di ricerca spaziano dalla formazione dei docenti (*La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo*, Aracne, 2013; *Report della ricerca "Istituto Vladimiro Spallanzani"*, Amsacta 2021, con M. Caputo) all'educazione alla cittadinanza e all'educazione sessuale/affettiva, cui ha dedicato diversi saggi su riviste accademiche e una monografia, *"Nulla di più arduo che amarsi". Eros, affetti, educazione al tempo dei social* (Marcianum, 2021), con la quale ha ottenuto il Premio Nazionale 2022 della Società Italiana di Pedagogia.

Ha partecipato al programma di ricerca sui dinamismi della formazione religiosa (2010-2017) coordinato da Maria Teresa Moscato presso l'Università di Bologna, producendo diversi saggi. Da una ricerca esplorativa nazionale in questo ambito è nato il volume di cui è coautrice (con Moscato, Caputo, Gabbiadini,

Porcarelli), *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Franco Angeli 2017.

Nel triennio 2018-2021 ha svolto una ricerca sul campo (Progetto "Istituto Vladimiro Spallanzani") sotto la direzione scientifica di Michele Caputo, occupandosi delle metodologie agite presso la scuola paritaria omonima con un anno di osservazione partecipante e un secondo anno di successiva verifica (a.s. 2018/19 e 2019/20). Nel terzo anno (a. s. 2020/21) l'oggetto della ricerca si è esteso ad altre sei scuole dello stesso territorio (tre paritarie e tre statali).

Attualmente è coinvolta in un progetto di ricerca interuniversitario dedicato alle "narrazioni del sacro", coordinato da Michele Caputo.

Fra i suoi studi più originali si segnalano il saggio: *L'essenza religiosa del processo educativo: un approccio fenomenologico*, in "Orientamenti pedagogici", 2017; l'analisi di materiali empirici ricavati da un'esperienza seminariale fra adulti appartenenti alle tre religioni monoteiste (*Religiosità, educazione e cittadinanza. Dal resoconto di un'esperienza seminariale alla formulazione di principi di metodo*, 2018); *Senso religioso ed educazione in Giussani: la categoria di dipendenza originale*, incluso nel volume curato da C. Di Martino per Rizzoli-BUR (2023).

Tra i suoi interessi di ricerca rientra anche l'espressione artistica, considerata di per sé e nel suo intreccio con la religiosità, cui ha dedicato contributi in volume e saggi su riviste scientifiche, oltre a due curatele assieme a M. Caputo (*Arte, religiosità, educazione*, FrancoAngeli 2019; *Pedagogia dell'espressione artistica*, FrancoAngeli 2020).

È membro del Comitato Scientifico della collana FrancoAngeli "L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari", e del Comitato Scientifico della collana SPES - Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri, dell'Alma Mater Studiorum, Università di Bologna.