

# LA SCUOLA TRA RICERCA E PARTECIPAZIONE

a cura di

**Manuela Palma e Cristina Palmieri**

Pratiche pedagogiche



**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS



Centro  
Studi  
Riccardo  
Massa

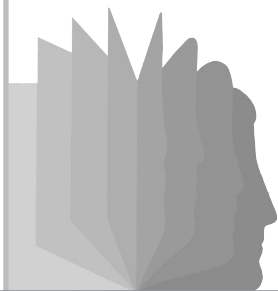
# Serie del Centro Studi Riccardo Massa

Pratiche pedagogiche

**diretta da Pierangelo Barone  
e Cristina Palmieri**

La serie “Pratiche pedagogiche”, nata dalla collana “Clinica della formazione” propone di riflettere sull’esperienza educativa, nei diversi contesti in cui accade: nei servizi educativi, a scuola, nella vita diffusa e nelle istituzioni che, come il carcere e l’ospedale, producono effetti educativi oltre le loro finalità principali. L’accento è posto sulle modalità attraverso cui si può pensare il fare educazione, nell’intento di promuovere opportunità di riflessione e possibilità di sviluppare consapevolezza pedagogica, con un’attenzione particolare agli aspetti metodologici dell’educare, formale e informale. Punti di riferimento importanti, a questo proposito, oltre al paradigma clinico, così come elaborato in pedagogia dalla *Clinica della Formazione*, sono gli approcci pedagogici di tipo fenomenologico, problematicista, sistemico, critico.

I volumi proposti saranno rivolti agli studenti e alle studentesse dei Corsi di Laurea in Scienze dell’Educazione, a educatori ed educatrici che lavorano in servizi educativi, a operatori e operatrici sanitari, a insegnanti, a genitori e a tutti coloro che vogliono interrogarsi sulle pratiche educative che li vedono protagonisti. La collana vuole offrire uno spazio di approfondimento e di confronto, per tornare alle pratiche pedagogiche con sguardi, pensieri e opzioni diversi da quelli abituali.



# Comitato scientifico

Giuseppe Annacontini, *Università del Salento*

Alain Bainbridge, *Canterbury Christ Church University*

Daniele Bruzzone, *Università Cattolica, Piacenza*

Francesco Cappa, *Università di Milano-Bicocca*

Marco Dallari, *Università di Trento*

Duccio Demetrio, *Università di Milano-Bicocca*

Alessandro Ferrante, *Università di Milano-Bicocca*

Franco Floris, *"Animazione sociale"*

Jan Fook, *Leeds Trinity University*

Laura Formenti, *Università di Milano-Bicocca*

Rosa Gallelli, *Università di Bari*

Paola Marcialis, *Centro Studi Riccardo Massa*

Alessandro Mariani, *Università di Firenze*

Luigina Mortari, *Università di Verona*

Jole Orsenigo, *Università di Milano-Bicocca*

Manuela Palma, *Università di Milano-Bicocca*

Loredana Perla, *Università di Bari*

Giorgio Prada, *Centro Studi Riccardo Massa*

Massimo Recalcati, *Università di Pavia*

Ennio Ripamonti, *Università di Milano-Bicocca*

Andrea Traverso, *Università di Genova*

Mario Vergani, *Università di Milano-Bicocca*

Lucia Zannini, *Università degli Studi di Milano*

## Coordinamento scientifico

Anna Rezzara, *Università di Milano-Bicocca*

Ogni volume è sottoposto a referaggio a “doppio cieco”. Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei refere.

# LA SCUOLA TRA RICERCA E PARTECIPAZIONE

a cura di

**Manuela Palma e Cristina Palmieri**

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

L'opera è stata pubblicata con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Isbn 9788891798794

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

1. **La scuola tra ricerca e partecipazione**, di *Manuela Palma* pag. 7

## Prima parte

### Le sperimentazioni pedagogiche del progetto “Ascoltare per promuovere”

2. **Il progetto “Ascoltare per promuovere”**: dalla consulenza pedagogica alla sperimentazione educativa, di *Cristina Palmieri* » 27
3. **L’indice del conflitto a scuola**, di *Paola Marcialis e Giorgio Prada* » 54
4. **Sperimentare l’inclusione in team: le opportunità di un’emergenza educativa**, di *Cristina Palmieri* » 78
5. **Apprendere la libertà: l’intervallo come spazio di sperimentazione della continuità educativa verticale**, di *Manuela Palma* » 98

## Seconda parte

### La ricerca “OME - One Many Europe”

6. **Il progetto OME - One Many Europe. Per una riflessione sull’identità della scuola italiana**, di *Manuela Palma* » 125

<b>7. Scuola, formazione culturale e identità</b> , di <i>Camilla Barbanti</i>	pag.	136
<b>8. Le rappresentazioni del metodo e degli strumenti didattici</b> , di <i>Cristina Palmieri</i>	»	163
<b>9. Cultura e formazione culturale a scuola. La voce degli studenti</b> , di <i>Veronica Berni</i>	»	190

### **Conclusioni**

<b>10. La scuola tra presente e futuro</b> , di <i>Anna Rezzara</i>	»	209
<b>Gli autori</b>	»	227

# 1. La scuola tra ricerca e partecipazione

di *Manuela Palma*

Una possibilità di progresso si apre col fatto che imparando un atto, si sviluppano dei metodi che serviranno in altre situazioni. Ancora più importante è il fatto che l'essere umano acquista l'abitudine di imparare. Impara a imparare.

Dewey, *Democrazia e educazione*, p. 51

## Movimenti isometrici: tra scuola vissuta e scuola agita

La Scuola si presenta come realtà stratificata e multiforme, la cui complessità non è semplice da restituire in un discorso. Oggetto di una grande eterogeneità di sguardi disciplinari vista la sua rilevanza sociale e istituzionale, si presenta come questione continuamente dibattuta e nello stesso tempo come esperienza imprescindibile della vita di ognuno.

Diverse però sono le modalità con cui accostare la scuola e proprio questa eterogeneità di approcci, se non opportunamente riconosciuta, può contribuire a creare confusione invece che permettere di riconoscere e valorizzare la complessità di questo oggetto. Delle diverse modalità tramite cui guardare la scuola, ne indichiamo tre che spesso tendono a sovrapporsi e confondersi e che quindi restituiscono tre oggetti diversi e che possono oscurarsi l'un l'altro: una scuola *vissuta*, una *rappresentata* e una scuola *agita*.

Partiamo dalla scuola *vissuta*, dal fatto cioè che ciascuno conserva dentro di sé una immagine della scuola connessa all'esperienza soggettiva che della scuola ha fatto in prima persona.

Non sono molte le esperienze che possono vantare lo stesso grado di universalità e di diffusione di cui gode la scuola. Dalla scuola siamo passati (quasi) tutti e per ciascuno la scuola ha rappresentato l'ambiente (Dewey, 1916) in cui si è trascorsa una parte significativa, quando non preponderante, della propria giornata, 5 giorni a settimana, 9 mesi all'anno, per (almeno) 10 anni della propria vita (dai 6 ai 16 anni). Tutti, pur con effetti per ciascuno differenti, sono stati sottoposti al processo "scolarizzazione" (Vertecchi, 1989; Volpi, 1974). Per molti la scuola ha rappresentato il primo ponte per inoltrarsi nel mondo al di fuori del proprio nucleo familiare.



È nella scuola che per molti si sono date le prime esperienze di socialità e di rapporto con i pari, è lì che ci si è trovati di fronte ai primi compiti e richieste sociali a cui attendere, per molti lì si è data la possibilità di incontrare saperi inediti (noiosi o appassionanti). L'obbligatorietà della scuola unita alla pervasività del suo impianto la rendono una esperienza cruciale e difficilmente dimenticabile nella vita di ciascuno. Quasi tutti hanno ricordi vividi della propria infanzia e della propria adolescenza in cui la scuola è stata la cornice o la protagonista: il terrore nel giorno dell'interrogazione, l'emozione dell'esordio in una nuova classe a inizio dell'anno o ancora di più a un cambio di ciclo scolastico, le lezioni di quel professore appassionato o quelle interminabili del docente che ci ha fatto odiare una materia, i momenti vibranti della socialità dell'intervallo, la delusione del primo (o dell'ennesimo) brutto voto, l'esperienza delle autogestioni.

La scuola è prima di tutto e per tutti l'esperienza che di questa realtà ciascuno di noi ha fatto, quella che abbiamo definito, prendendo a prestito un termine caro alla prospettiva fenomenologica, la scuola *vissuta*. Vanna Iori utilizza il termine "vissuto" per proporre una analisi degli spazi educativi che riesca a rendere conto del peso della soggettività di chi li attraversa e del modo in cui vengono percepiti, quelli che la pedagoga definisce gli spazi "per sé" (Iori, 2003). In linea con la prospettiva husserliana e con la sua rilettura in chiave pedagogica (Bertolini, 1998) si invita a riconoscere l'atto intenzionale della coscienza come atto che pone in relazione continua la coscienza e il mondo proprio perché "io e mondo sono realtà distinte ma non separabili" (Iori, 2003, p. 15). Ciò che ne emerge è una esperienza soggettivamente intesa, una esperienza intrisa del vissuto del singolo.

Il primo livello imprescindibile a cui ciascuno di noi incontra la scuola è questo: il livello della scuola *vissuta*. Questo primo livello, pur fertilemente presente in ognuno, espone però a un rischio: quello cioè di cristallizzare la scuola in una immagine del "passato" e che, rischio ancora più pericoloso, non sempre permette di vedere ciò che nella scuola di oggi c'è. L'esperienza che della scuola si è vissuta condiziona di certo il nostro modo di intenderla ma si riferisce a una stratificazione spesso superata e che nel suo darsi può portarci a confondere quella immagine, quella che si è vissuta nella condizione di studenti, con quella attuale. Per poter aprire lo sguardo e la prospettiva, proponiamo quindi di fare *epochè*. La procedura metodologica dell'*epochè* è definita infatti come "atteggiamento di sospensione del giudizio che consente di mettere fuori gioco le tesi dell'atteggiamento naturalistico oggettivistico e quindi di realizzare un effettivo ritorno alle cose stesse [...] uno sforzo di purificazione intellettuale e morale in cui si trova impegnato tutto l'uomo" (Bertolini, 1998, pp. 118-119), quella rigenerazione integrale che permette di mettere in discussione il proprio бага-

glio di cognizioni e convinzioni. Si tratta allora di sospendere il giudizio e le nostre categorie, per superare – ove possibile – la percezione personale di (ex) studenti della scuola e iniziare ad aprire il nostro sguardo a una nuova visione meno compromessa dai nostri pregiudizi.

Si arriva così a un secondo livello, altrettanto significativo, da cui osservare la scuola, che è quello della rappresentazione sociale che di essa viene proposta, ciò che abbiamo definito come la scuola *rappresentata*. Si tratta in questo caso di incontrare ciò che qualcuno ha opportunamente chiamato l'immaginario della scuola (Mottana, 2009). Al vissuto molto personale della scuola si accosta infatti l'immagine che della scuola, per la sua rilevanza sociale, viene prolificamente fornita dai *media* e dagli esperti delle scienze umane e dell'educazione, la retorica e il regime discorsivo (Foucault, 1999) che circonda questo oggetto così dibattuto. Della scuola si parla da sempre e da sempre si continua a parlare. Nella letteratura pedagogica e delle scienze umane la scuola viene spesso e oramai da tempo presentata come istituzione educativa “in crisi” (Massa, 1997; Priulla, 2011; Perticari, 2012). Sono frequenti le immagini di una scuola dagli obiettivi oramai obsoleti e inadatti ai cambiamenti sociali, una scuola che non solo non sa incidere nel mercato del lavoro ma che con i suoi metodi e i suoi linguaggi anacronistici fatica a interessare e ancor prima a comunicare con gli studenti, una scuola che vive una difficoltà perché immersa in una epoca essa stessa di crisi (Agostini, Marchesoni, 2005), e che quindi arranca di fronte a compiti sociali sempre più sfidanti (Bauman, 2001) e il venir meno principio di autorità (Benasayag, Schmit, 2003), una agenzia educativa spodestata dal suo ruolo, che non appare più decisiva nella formazione degli individui e che viene descritta come sempre più smarrita (Recalcati, 2014).

A questa rappresentazione tratteggiata dal punto di vista delle scienze dell'educazione, va accostata anche quella fornita dai *media* e dai giornali. Vista attraverso queste lenti la scuola si riconferma come realtà chiamata a sfide difficili e in cui non sempre pare orientarsi: il complesso rapporto con i genitori, passati dalla posizione di complici a quella ambigua di utenti/nemici critici (Ungar, 2009; Cowan, Napolitano, Sheridan, 2004), l'incontenibile irruzione delle tecnologie che interroga la scuola sulle sue metodologie e sul proprio senso (Ferri, 2008); il confronto con strumenti di valutazione del suo operato (es. Invalsi) che non sempre restituiscono risultati entusiasmanti e che, pur leciti in linea di principio, non paiono però dimostrarsi capaci di riflettere la ricchezza dell'esperienza di apprendimento che nella scuola avviene (Boarelli, 2019; Cappa, 2014), la proliferazione di esigenze e bisogni particolari degli studenti a cui il corpo docente sembra essere impreparato e l'oramai consueto taglio delle risorse economiche, per i docenti

di classe e per quelli di sostegno spesso vittime della spirale del precariato, che porta in molti casi a una riduzione del personale impegnato nella scuola e al peggioramento inevitabile del tipo di esperienza in essa proposta.

Da questo punto di vista la scuola appare sotto assedio: circondata da un contesto di richieste e cambiamenti a cui non sembra riuscire a rispondere adeguatamente: “se vi è una istituzione che più di altre sa resistere al cambiamento è proprio la scuola, come lo sono le pratiche educative di qualunque tipo” (Massa, 1997, p. 9). È forse con questa rappresentazione della scuola che si spiega la proliferazione delle scuole di indirizzo e, in coerenza con una moda piuttosto recente ma altrettanto agguerrita, delle esperienze di *homeschooling*.

Se le prospettive dei media e soprattutto dei saperi delle scienze umane possono apparire davvero preziose per aprire interrogativi importanti e fertili per ripensarne profondamente la struttura, per indagare il presente e riflettere sul ruolo e la funzione della scuola e sulla sua azione nel sistema sociale e culturale in cui si inserisce, d'altro canto fermarsi a questa visione potrebbe rischiare di mortificare la scuola racchiudendola in una immagine unitaria e monolitica, una immagine incapace di dare spazio e voce alle specificità e alle singole esperienze che quotidianamente vengono proposte al suo interno. Se infatti come abbiamo visto la scuola “sa resistere al cambiamento”, ancor di più resiste alla possibilità di comunicare all'esterno quello che fa e a nominare e riconoscere la ricchezza di elementi che contiene e promuove al suo interno. Le pratiche di documentazione interna alla scuola sono infatti spesso assorbite dalla rendicontazione degli aspetti più istituzionali e burocratici che difficilmente riescono a contattare le pratiche concrete, il mondo che si apre in ogni classe dopo il suono della campanella. Il piano della comunicazione esterna invece è pressoché inesistente proprio perché non c'è nessuno che se ne occupi. Così la scuola fatica a dirsi internamente e a dire esternamente ciò che fa. In realtà però di esperienze di valore è piena la quotidianità scolastica.

Nella danza e nello yoga si parla di movimenti isometrici per indicare un tipo di movimento che il corpo realizza senza che sia percepibile dall'esterno una sua qualsiasi modifica. Il corpo resta immobile e apparentemente immutato. Che i muscoli del corpo siano impegnati a svolgere un lavoro e un profondo sforzo non appare ad occhio esterno. Solo da una prospettiva interna al corpo è possibile riconoscere la profonda trasformazione di ogni muscolo che cambia consistenza e stato passando a una condizione attiva ed iniziando un (faticoso) lavoro pur senza muoversi. Sono un esempio di movimenti isometrici tutti quelli che comportano la contrazione statica di un muscolo. Il muscolo, la sua forma e le sue dimensioni rimangono quindi apparentemente le stesse, l'etimologia stessa del termine lo indica – *iso*

(stesso) e *metria* (misura) – ma il punto di vista interno, di chi “muove” e fa lavorare quel muscolo appare completamente differente: con i movimenti isometrici il corpo fatica, lavora, allena la resistenza. La scuola, spesso imprigionata nella sua immagine “vissuta” e in quella “rappresentata” rischia di essere protagonista di movimenti isometrici, azioni che portano il “corpo docente” a cambiare, ad attivarsi a lavorare e compiere un grande sforzo, senza che di questa attività sia possibile percepire nulla all’esterno.

Proprio per questo il punto di vista da cui vorremmo parlare della scuola è quello della scuola *agita*, la scuola cioè abitata da docenti e studenti, quella quotidianamente messa in scena (Cappa, 2016) al di là dei discorsi e talvolta delle indicazioni ministeriali, la scuola abitata e narrata dai suoi protagonisti di oggi. Di questa esperienza della scuola, di un discorso sulla stessa che metta al centro le pratiche che vengono realizzare al suo interno e le voci di chi le ha vissute, attraversate e in qualche modo gestite, è difficile trovare traccia.

Ma proprio su questo piano è possibile trovare esempi di esperienze e progetti educativi di qualità (Dewey, 1938), esperienze, fatte del lavoro di singoli insegnanti e di *équipe* di docenti, che ci restituiscono una scuola impegnata a mutare a fronte dei cambiamenti con cui il contesto sociale e i suoi singoli protagonisti (studenti *in primis*, ma anche famiglie e insegnanti) la sfidano, una realtà molto più permeabile al cambiamento rispetto di quanto il discorso *mainstream* la descriva. Si tratta di una scuola operosa, creativa, motivata che porta avanti esperienze positive importanti da narrare (Bruner, 1992) sia per ritrovarne e valorizzarne il senso, sia per offrire uno spunto a chi nella scuola ci lavora come insegnante o ci “vive” come studente, sia per contribuire a scalfire una rappresentazione e una retorica che non sempre riesce obbligatoriamente a dire quello che c’è.

La convinzione è quella che, come qualsiasi altra organizzazione, anche la scuola produca al suo interno attraverso l’esperienza concreta una serie di conoscenze tacite (Polany, 1966; Nonaka, Takeuchi, 1995; Ceruti, 1999) una serie di saperi che nascono dall’esigenza di rispondere a delle necessità concrete, a quelle sfide con cui i docenti si confrontano ogni giorno entrando in aula, e che rappresentano un sapere e un saper fare che guida e arricchisce la quotidianità scolastica (Caterina, 2015), che sostanzia la professionalità e il lavoro dell’organizzazione senza però che ci sia traccia e consapevolezza. Se le organizzazioni si muovono compatte verso progetti di *knowledge management* proprio per valorizzare e riconoscere le pratiche e il know-how interno (Argyris, 1993; Argyris, Schön, 1978; Paoletti, Solari, 2004), anche la scuola dovrebbe fare lo sforzo di dissotterrare questo sapere “sapiente”, lavorare per riconoscere e condividere ciò che al suo interno si fa. Da qui, dall’esigenza di dare luce e valore a quel sapere situato

(Wenger, 1998; Lave, Wenger, 1991), nasce il proposito di valorizzare questo sapere, facendolo emergere e dandogli il valore e la dignità che merita.

Questo testo vorrebbe quindi permettere di descrivere alcuni dei movimenti isometrici di cui la scuola è protagonista e così permettere anche a chi la osserva dall'esterno di percepirli, riconoscerli e nominarli dando in questo modo finalmente spazio e dignità anche alle pratiche della scuola "agita" (Cerioli, 1999) e ai saperi ad esse connesse.

A tal scopo il volume di compone della presentazione di due progetti di ricerca e partecipazione che hanno avuto come protagonista proprio la scuola.

## Scuola e ricerca

John Dewey in uno dei suoi testi più noti, *Democrazia e educazione*, ci invita a riconoscere la centralità dell'attività del pensiero, attività fondamentale perché una esperienza acquisisca un significato: "nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero" (Dewey, 1916, p. 157).

L'attività del pensiero viene definita come "un cosciente estrarre l'elemento intelligente della nostra esperienza" (Dewey, 1916, p. 158) e quindi come tentativo intenzionale di scoprire le connessioni tra l'azione e le sue conseguenze in modo che le due cose diventino continue, ed è proprio questa attività che permette di creare delle esperienze "riflessive" esperienze cioè capaci di promuovere e costruire la professionalità del docente (Schön, 1993).

Vista l'importanza che l'attività di pensiero riveste per l'esperienza e per l'esperienza educativa in particolare e visto che "tutto il pensiero è ricerca" ed è quindi da intendersi come "un processo di indagine, di esame delle cose, di investigazione" (Dewey, 1916, p. 161), si è ritenuto importante procedere proprio attraverso una attività di ricerca che ha coinvolto docenti e studenti della scuola. Il testo contiene in particolare i risultati di due esperienze di ricerca che hanno visto come protagonisti insegnanti e studenti di scuole diverse per ordine, grado, collocazione geografica e tipologia.

L'ipotesi che si è fatta strada in questi percorsi di ricerca ha riguardato la presenza di una scissione nella scuola tra il piano del dichiarato/istituzionale e quello dell'agito/delle pratiche, scissione che si ripropone in duplice forma.

Da un lato gli insegnanti, come già si accennava, fanno molto di più di quanto non riescano a dire, come se il piano del fare fosse molto più ricco di quello del dichiarato (Palma, 2014). Uno degli aspetti più rischiosi

connessi all'attuale forma scuola è infatti l'assenza di spazi per pensare e nominare, con linguaggio pedagogico, ciò che si fa, spazi cioè in cui all'azione concreta il gruppo di insegnanti possa unire il pensiero sulla stessa e le ricerca di un senso, così da rendere l'esperienza scolastica davvero significativa e più facile da intendere pedagogicamente e da orientare. In questo senso l'attività di ricerca, così come è stata pensata e strutturata, ha permesso di creare dei momenti e degli spazi in cui rendere possibile la sospensione dell'azione educativa e la costruzione di un pensiero sulla stessa in modo da accedere a un tipo di esperienza scolastica quanto più possibile ragionato e consapevole, in modo da riconoscere e valorizzare quel sapere esperienziale che guida l'attività dei docenti.

Dall'altro gli insegnanti sembrano trovarsi nella pratica scolastica quotidiana a svolgere una serie di azioni che non sempre coincidono con quello che viene richiesto loro a livello istituzionale e che in moltissimi casi riguarda attività che si differenziano o eccedono rispetto alle richieste ministeriali. Spesso infatti si raccoglie una profonda distanza tra un piano istituzionale che impegna gli insegnanti in attività quali "lo svolgimento" del programma, l'attività della valutazione degli studenti, la compilazione di documenti ufficiali (PTOF, ...) e un piano concreto che invece interroga gli insegnanti con richieste di diversa natura legate invece alla necessità di gestire quotidianamente una classe di trenta persone diverse per aspettative, portato emotivo, problemi, riuscendo ad appassionare gli studenti, ad attualizzare e rendere significativi gli apprendimenti. Si tratta di attività che molti insegnanti svolgono quotidianamente e che per certi versi rappresentano il "cuore" della loro professionalità (Rezzara, 2001) ma che non figurano come le loro "attività istituzionali" e di cui difficilmente c'è, anche in questo caso, un riconoscimento e uno spazio di pensiero.

Da qui la proposta di promuovere delle esperienze di ricerca della scuola che permettano ai docenti di costruire un pensiero e quindi un sapere sulle proprie pratiche, che consentano quindi di trasformare la conoscenza tacita, quella saggezza implicita nella loro operatività in un patrimonio di conoscenza in cui la scuola possa non solo riconoscersi ma anche utilizzare per nominare ciò che si fa e per orientarsi con maggior efficacia nelle sfide che sta affrontando.

La prima esperienza di ricerca propone i risultati di un progetto di consulenza intitolato "Dalla scuola dell'autonomia alla scuola dell'inclusione: la qualità dell'esperienza scolastica". Il progetto, inaugurato nell'anno scolastico 2015/2016 e di durata quadriennale (terminato quindi con l'anno scolastico 2018/2019), è stato promosso dal Comune di Bergamo e dall'Assessorato all'Istruzione in partnership con il Centro Studi Riccardo Massa e ha interessato 9 Istituti Comprensivi del comune lombardo. Nell'ambito

del progetto è stato possibile promuovere attività di ricerca nei tre gradi di scuola inclusi negli Istituti Comprensivi: la scuola di infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado.

A partire dalla definizione di un quadro metodologico comune al progetto, ogni istituto ha avuto piena libertà nell'individuazione e nella scelta dei temi a cui dedicare i percorsi di ricerca. Dopo una prima fase di presentazione del progetto ai Dirigenti scolastici degli Istituti coinvolti, sono stati infatti realizzati incontri in cui ogni Dirigente, in collaborazione con i docenti della propria scuola, ha indicato un *focus* su cui concentrare il lavoro di riflessione condivisa. Tra i temi che sono stati affrontati nel progetto ricordiamo per esempio il tema dell'inclusione a scuola; la questione della disciplina nei contesti e nell'esperienza scolastica; i contesti didattici tra tradizione e innovazione; l'esperienza scolastica tra programma e progetto; il contratto educativo tra scuola e famiglia; adolescenze a scuola: rappresentazioni e trattamento; i Bes: rappresentazioni, significati e modi di fare scuola; la valutazione: rappresentazioni, modelli e pratiche. Per ogni percorso avviato è stata scelta una coppia di consulenti che potessero accompagnare i docenti-ricercatori nel percorso. L'ultimo anno del progetto, il lavoro di ricerca è sfociato per alcune scuole in un vero e proprio progetto di sperimentazione.

La seconda esperienza di ricerca che viene condivisa riguarda una ricerca quali-quantitativa che è stata realizzata nella scuola secondaria di secondo grado nell'ambito del progetto OME, One Many Europe. Il progetto prevedeva la realizzazione di una ricerca comparativa in 6 paesi europei aderenti al progetto (Italia, Paesi Bassi, Estonia, Romania, Portogallo, Germania) che analizzasse il *curriculum* della scuola secondaria superiore con un *focus* sul tema della trasmissione dell'eredità culturale. L'ipotesi era quella di studiare come la trasmissione dell'eredità culturale nella scuola potesse essere incrementata per supportare la formazione dei giovani rispetto alla crescente interconnessione e multiculturalità della società. Il progetto generale aveva tra i suoi obiettivi quelli di indagare che cosa significa fare formazione culturale, quanto la scuola persegue questa finalità nel suo *curriculum*, quali metodologie adotta, quanto questa formazione culturale è connessa a una matrice europea.

La ricerca che qui presenteremo è stata realizzata tra il 2017 e il 2019 e si è proposta di riprendere e approfondire gli obiettivi del progetto originario e di interrogarsi su quanto la scuola secondaria italiana perseguisse obiettivi di trasmissione culturale, soffermandosi sull'indagine relativa al metodo e ai contenuti attuali della trasmissione, sulla loro efficacia e sulle possibili azioni di miglioramento.

La ricerca ha quindi coinvolto insegnanti e studenti della scuola secondaria superiore, ricorrendo a una metodologia *mixed method* inaugurata con una prima fase esplorativa di tipo qualitativo che ha riguardato quattro scuole secondarie italiane scelte sulla base della collocazione geografica e della differenziazione per tipologia di scuola. Questa fase esplorativa ha permesso di raccogliere 16 interviste in profondità a professori e quattro focus group realizzati con gli studenti. A questa fase ne è seguita una quantitativa con l'elaborazione di un questionario strutturato a valle della analisi della prima parte qualitativa e somministrato a un campione nazionale di 121 docenti equamente divisi per provenienza geografica e tipologia di Istituto (Licei, Istituti Tecnici, Istituti professionali) per indagare quanto e se le indicazioni raccolte nella prima fase qualitativa fossero confermate e ritenute significative per un campione più ampio.

Le due ricerche, pur diverse per oggetto, metodologie e tipologie di scuole coinvolte, vengono però qui presentate nello stesso lavoro per diverse ragioni.

In primo luogo perché permettono di restituire una immagine della scuola che è frutto dell'ascolto di realtà molto eterogenee sia rispetto alla collocazione territoriale (le ricerche hanno infatti visto il coinvolgimento scuole del Nord, del Centro e del Sud Italia) sia rispetto all'ordine (offrendo delle indicazioni raccolte nella scuola di infanzia fino ad arrivare a quelle emerse nella secondaria di secondo grado), sia rispetto alla tipologia di scuola (licei, istituti tecnici e professionali). L'ampiezza e la durata delle ricerche e l'eterogeneità dei temi e dei soggetti coinvolti consentono quindi di restituire uno spaccato piuttosto vario della scuola e delle pratiche in essa promosse che ci sembrava un elemento di ricchezza da preservare tramite una presentazione condivisa.

In secondo luogo, perché entrambe le ricerche sono accomunate dal fatto di essere state condotte con un identico approccio metodologico, approccio che possiamo definire nei termini di "clinico" (Massa, 1992; Palma, 2016) con riferimento specifico all'orizzonte della Clinica della formazione.

La peculiarità dell'approccio clinico può essere riconosciuta in una serie di aspetti che lo qualificano (Massa, 2001).

Innanzitutto, l'inaugurazione di un capovolgimento del rapporto tra teoria e prassi. La scelta del riferimento alla clinica è infatti da intendere innanzitutto in senso epistemologico per indicare un atteggiamento metodologico, una disposizione, un modo di accostarsi all'esperienza (Massa, Cerioli, 1999, pp. 15-16), all'esperienza educativa in particolare. La clinica viene infatti originariamente presentata come un «accostamento semplice e senza concetto, di uno sguardo e di un viso, preliminare ad ogni discorso»



(Foucault, 1963, p. 8). Una delle peculiarità dell'approccio clinico in educazione è la possibilità di costituire una forma di conoscenza «fedele all'immediato». Adottare un approccio clinico rispetto all'esperienza educativa significa offrire priorità e "fedeltà" alle pratiche e porsi in un atteggiamento di ascolto delle stesse senza cercare di leggere l'esperienza tramite categorie e concettualizzazioni predefinite, ma lasciando che il discorso e il sapere venga prodotto dalle pratiche stesse. La teoria/il sapere non precede quindi il confronto con l'esperienza ma ne è un effetto. Anche in questo caso il sapere proposto non ha preceduto il confronto con l'esperienza scolastica ma ne è stato l'effetto.

L'adozione dell'approccio clinico consente inoltre di dare dignità e soffermarsi su ciò che è «normale», irripetibile e individuale. Peculiarità dell'approccio clinico è infatti la vicinanza con le prospettive "ideografiche" e con la possibilità di porre al centro del lavoro di ricerca le pratiche educative colte nella loro specificità concreta. L'apparato metodologico dell'approccio clinico comporta infatti il ricorso a una serie di ancoraggi, le "deissi" che permettono di utilizzare proprio le pratiche come dato di ricerca. L'innesco di lavoro tramite deissi, riproposte come riferimento anche nell'elaborazione delle tracce di interviste e dei focus group, che chiede di raccontare "un particolare episodio della propria esperienza scolastica" permette di aprire un canale diretto con le situazioni specifiche e irripetibili della pratica scolastica e di costruire un sapere dalle esperienze stesse.

Il ricorso all'approccio clinico in entrambe le ricerche ha inoltre permesso di prestare attenzione alle dimensioni più invisibili e latenti della pratica scolastica quotidiana restituendole a uno spazio di pensiero e quindi di consapevolezza. Peculiarità dello sguardo clinico è infatti l'attenzione ai modelli, rappresentazioni, affetti, convinzioni che guidano, spesso latentemente, l'operatività quotidiana dei protagonisti dell'esperienza e che rappresentano una componente invisibile ma determinante della pratica scolastica. Promuovere tramite un lavoro di ricerca un sapere su questi aspetti diviene operazione fertile per gli insegnanti non solo perché offre loro l'occasione di fermarsi a riflettere su quello che fanno (operazione per cui, come si è visto, spesso non si ha tempo) ma anche perché permette di disotterrare quali presupposti, convinzioni e significati guidano le loro azioni consentendo così di costruire una presenza professionale più consapevole e in alcuni casi un modo diverso di fare le cose (Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini, Muzi, 2003; Riva, 2008).

Promuovere quindi dei percorsi di ricerca nella scuola ha permesso di avvicinarci maggiormente a quella scuola "agita" che si fatica così tanto a intercettare e iniziare a leggere e riconoscere alcuni aspetti e dinamiche di quei "movimenti isometrici" così difficili da cogliere all'interno e da restituire all'esterno dell'universo-scuola, ma così importanti da valorizzare.

## Scuola e partecipazione

La peculiarità dei lavori di ricerca che verranno qui presentati rimanda però anche a un altro aspetto fondamentale da comprendere per restituire il tipo di lavoro fatto: l'approccio adottato nei percorsi di ricerca è stato segnato dalla dimensione della partecipazione, da intendersi come opzione metodologica e come specificità che informa sugli effetti del percorso, consistenti in alcuni casi in veri e propri interventi di cambiamento della propria operatività professionale. Seppur con un grado di partecipazione differente previsto dai due progetti e che meglio si intenderà con la descrizione nel dettaglio dei due lavori, entrambe le ricerche sono però state segnate da questa peculiarità.

Va però meglio spiegato cosa si intende per “partecipazione”. La definizione del termine partecipazione rimanda a diversi significati e ripercorrendo le sfumature semantiche che questo concetto evoca, è possibile illustrare e meglio restituire il tipo di lavoro fatto nei progetti.

La prima definizione del termine rimanda all'azione, alla partecipazione come attivazione: si può definire infatti la partecipazione in generale come “il fatto di prendere parte a una forma qualsiasi di attività, sia semplicemente con la propria presenza, con la propria adesione, con un interessamento diretto, sia recando un effettivo contributo al compiersi dell'attività stessa” (Dizionario Treccani). Partecipare come agire. Il termine partecipazione rimanda quindi innanzitutto a un coinvolgimento attivo da parte di soggetti e che, nel nostro caso, rimanda al ruolo attivo e determinante svolto da insegnanti e studenti nel percorso di ricerca. Nei due lavori di ricerca si è chiesto infatti agli insegnanti di essere protagonisti del percorso, di scegliere e procurare quei “dati” su cui si sarebbe concentrato il lavoro, di indirizzare il percorso verso le questioni che dal loro punto di vista apparivano più significative, di individuare alla luce di queste considerazioni, un nuovo modo di agire. Proprio in quanto soggetti privilegiati per entrare in contatto con il contesto e la realtà delle loro scuole, proprio in quanto “esperti” di quella specifica realtà (Schein, 2001), gli insegnanti sono stati chiamati a svolgere un ruolo attivo e determinante nell'indagarla e modificarla. Nel caso delle sperimentazioni con gli Istituti comprensivi del Comune di Bergamo questo aspetto è ancora più evidente proprio perché si è chiesto agli insegnanti di contribuire in modo diretto al disegno di sperimentazione, (intesa come occasione di creare un nuovo e inedito modo di agire) alla definizione dei suoi obiettivi e della sua struttura metodologica. L'attivazione delle sperimentazioni ha portato infatti gli insegnanti non solo a individuare un nuovo modo di fare le cose diverso rispetto a

quello precedente (con la conseguente richiesta agli insegnanti di proporre delle nuove modalità e di metterle in atto) ma anche a prendere parte attiva nella strutturazione e monitoraggio del processo (definendo come procedere per attivare la sperimentazione, decidendo insieme tramite quali criteri e attraverso quali strumenti valutare il successo della stessa). In questo senso la partecipazione degli insegnanti si è data attraverso l'assunzione di ruolo attivo e centrale della definizione e realizzazione (anche metodologica) del percorso.

Ma c'è un altro significato del termine partecipazione da considerare e che si focalizza sulla dimensione del "prendere parte", dell'essere parte di un insieme a cui dare, in base alla specificità di ciascuno, il proprio contributo. Il secondo significato del termine partecipazione rimanda infatti al "fatto di concorrere insieme con altri alla costituzione e allo svolgimento delle attività di un istituto, di un ente, di un'azienda, contribuendo alla formazione del suo capitale (per lo più mediante acquisto di una parte delle quote o azioni sociali) e acquistando di conseguenza il diritto alla spartizione degli utili" (Dizionario Treccani). Questo significato, apparentemente molto tecnico, permette però di restituire un'ulteriore sfumatura della partecipazione, connessa alla condivisione e all'integrazione, al lavorare insieme e come gruppo. Partecipazione come "essere parte di" e "prendere parte a" intesa quindi come possibilità di integrare la propria azione con quella dei colleghi in vista della possibilità di partecipare/creare un progetto comune e condiviso inteso come modalità di vivere insieme e in coerenza il mandato educativo della scuola. Il lavoro di ricerca e di sperimentazione ha rappresentato infatti in molte situazioni una preziosa occasione per gli insegnanti di sentirsi parte della vita dell'Istituto e della scuola, di confrontarsi con i colleghi con cui si divide il lavoro e si condivide l'attività con gli studenti (spesso senza le possibilità di trovare occasioni di vero e proprio confronto pedagogico su ciò che si fa o di lavoro in gruppo), la possibilità di fare un lavoro insieme sia che questo fosse riferito alla riflessione sulle proprie pratiche, sia che rimandasse a un discorso sulle stesse, sia che esitasse nella definizione di nuove modalità di azione da condividere. In questo senso gli spazi e i momenti della ricerca hanno rappresentato l'occasione di uscire dall'isolamento che spesso caratterizza l'azione dell'insegnante e trovare uno spazio di condivisione e costruzione di un progetto comune.

La possibilità di attivare queste forme di partecipazione (partecipazione come "azione" e come "essere parte di") è stata possibile ispirando i lavori di ricerca con gli insegnanti alle indicazioni della Participatory Action Research (Mc Intyre, 2008), una pratica di ricerca che si caratterizza per il fatto di svilupparsi *con* i suoi stessi partecipanti: "participatory action re-

search does provide opportunities for co-developing processes *with* people rather than *for* people” (Mc Intyre, 2008, p. XI).

Nonostante la grandissima varietà di progetti di Participatory Action Research, esistono dei principi che sono specifici della ricerca sul campo e che sono stati rispettati anche nei nostri progetti:

- un impegno collettivo per investigare un tema o un problema;
- il desiderio di intraprendere una autoriflessione e una riflessione collettiva per conquistare chiarezza sul tema investigato;
- una comune decisione di intraprendere un’azione individuale o collettiva che guidi a una soluzione che porti beneficio ai partecipanti;
- la costruzione di una alleanza tra ricercatori e partecipanti nella pianificazione, implementazione e disseminazione del processo di ricerca.

La Participatory Action Research descrive infatti un approccio che esplora il processo in cui i partecipanti (in questo caso i docenti) sono coinvolti in un progetto collaborativo, *action-based* che riflette la loro conoscenza e mobilita i loro desideri per promuovere cambiamento. Si tratta di un approccio caratterizzato dall’attiva partecipazione dei ricercatori e dei partecipanti nella co-costruzione della conoscenza, dalla promozione di una auto consapevolezza critica che porti a cambiamento individuale, sociale o collettivo e dall’enfasi sul processo di co-apprendimento. Ogni progetto di Participatory Action Research è basato sui desideri dei partecipanti-ricercatori. L’azione generata dai partecipanti si trasforma in indicazioni per cambiare le politiche pubbliche, dare suggerimenti al governo, modificare informalmente la comunità.

Come nell’assetto previsto dalla Participatory Action Research anche nel nostro caso i docenti che hanno partecipato al progetto hanno scelto e indicato i temi su cui soffermarsi e riflettere e, soprattutto nel caso delle sperimentazioni, hanno costruito un sapere sulle proprie pratiche e sulla possibilità di agirle in modo differente, un modo quindi che si concretizzasse in una azione di cambiamento. Se non esiste una formula fissa per costruire, praticare e implementare progetti di Participatory Action Research, ma una delle caratteristiche di questo approccio riguarda proprio la grande malleabilità su come il progetto viene portato avanti proprio per l’importante contributo metodologico nella strutturazione del processo da parte dei partecipanti, anche nel caso delle ricerche qui presentate è stata la collaborazione con i docenti e la loro partecipazione attiva nella definizione degli stessi passaggi del progetto di sperimentazione a definire le tappe del percorso. Si tratta quindi di processi di ricerca peculiari, tra loro eterogenei e che verranno descritti nella presentazione delle singole sperimentazioni.

L'adozione di questo approccio ha permesso quindi di esplorare temi e questioni vissuti dagli insegnanti come aspetti di criticità del proprio lavoro e dell'esperienza che quotidianamente viene vissuta a scuola, di co-costruire un sapere a partire dalle pratiche concrete e di promuovere una azione di cambiamento legata alla riflessione sull'esperienza e alla conoscenza e al pensiero relativi alla propria azione.

Il testo volume riporta quindi la descrizione e l'analisi di questi percorsi, nel loro processo e soprattutto nei loro prodotti/risultati in termini di nuove consapevolezze e nuove modalità di azione attivate.

Il testo si compone perciò di due parti. Nella prima parte verranno proposti e descritti i processi e i risultati di tre dei percorsi di sperimentazione condotti in altrettanti istituti comprensivi della città di Bergamo e che hanno coinvolto su temi diversi (inclusione, conflitti, intervallo) ordini di scuola diversi: dalla scuola materna alla primaria e secondaria di primo grado.

Nella seconda parte si descriveranno i risultati del percorso di ricerca promosso nelle scuole di secondaria di secondo grado relativo al ruolo e all'identità della scuola e che restituiranno il lavoro di riflessione svolto da docenti e studenti sulle pratiche scolastiche, sull'identità pedagogica, sulle metodologie adottate e sul ruolo attuale della scuola.

Chiuderà infine il testo una riflessione conclusiva in cui, a valle dei risultati emersi nei due percorsi di ricerca, si individueranno trasversalità e ricorrenze valide per promuovere un discorso che affonda le proprie radici e cerca di intercettare quel livello che abbiamo definito della scuola *agita*. Si individueranno quindi aspetti e questioni comuni della scuola e possibili temi di rilancio della riflessione.

Nel lavoro di testimonianza dei progetti realizzati che questo libro incarna, si rende possibile così recuperare anche la terza definizione del termine partecipazione ovvero "il fatto di partecipare, cioè di comunicare, di far conoscere ad altri" (Dizionario Treccani), partecipazione come "rendere partecipi di", intesa come possibilità di condividere sia internamente che esternamente ciò che la scuola quotidianamente fa, come azione che apre a quei processi di comunicazione (interna ed esterna) che talvolta la scuola fatica a portare avanti.

Il fatto che i temi trattati nascano dalle esigenze specificamente dichiarate dagli insegnanti e che immaginiamo possano rappresentare questioni condivisibili anche da altre realtà scolastiche e il fatto che in molti casi i lavori di ricerca siano esitati in una azione di cambiamento della propria operatività professionale e di Istituto, ci inducono a pensare che la condivisione di questi materiali, questo processo di "comunicazione esterna" possa rappresentare una occasione sia per i protagonisti della scuola che possono trovarci riflessioni, spunti ed esempi di azione e trasformazione utili per

meglio intendere e magari modificare la propria realtà lavorativa, sia per chi la scuola non la vive più, come ponte per accedere e poter finalmente intravedere, oltre il vissuto e il rappresentato, cosa succede nella scuola di oggi.

### **Facciamo il punto**

Il capitolo ha lo scopo di presentare la struttura e il senso del volume. A partire dalla descrizione delle modalità con cui più frequentemente si parla e ci si rapporta alla scuola e che restituiscono di questo oggetto così denso, prospettive diverse (quella che abbiamo definito la *scuola vissuta*, la *scuola rappresentata* e la *scuola agita*), ci si sofferma sul senso, sulle modalità e sull'importanza di dare voce ai protagonisti dell'esperienza scolastica: docenti e studenti. La tematizzazione del termine "ricerca" e del termine "partecipazione" rappresentano l'occasione per approfondire le specificità e la cifra metodologica dei due progetti che verranno descritti rispettivamente nella prima e nella seconda parte del testo.

### **Riferimenti bibliografici**

- Agostini F., Marchesoni S. (2005), *Dispositivo e affetti. Le passioni tristi tra etica e pedagogia*, Mimesis, Milano.
- Argyris C. (1993), *On Organizational Learning*, Mass Blackwell, Cambridge.
- Arghyrs C., Schön (1978), *Organizational Learning*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Bauman Z. (2001), *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna.
- Benasayag M., Schmit G. (2003), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Bertolini P. (1998), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Boarelli M. (2019), *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Bari.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M. (a cura di) (2003), *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma.
- Cappa F. (2014), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, FrancoAngeli, Milano.

- Cappa F. (2016), *Formazione come teatro*, Cortina, Milano.
- Cardinali P., Migliorini L. (2013), *Scuola e famiglia*, Carocci, Roma.
- Caterina R. (2015), “La dimensione prescrittiva della conoscenza tacita”, in *Sistemi intelligenti*, vol. 1, pp. 221-232.
- Cerioli L. (1992), “I luoghi dell’informe”, in Massa R., Cerioli L. (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste dell’esperienza scolastica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 73-97.
- Ceruti M. (1999), “Epistemologie implicite”, in Massa R., Cerioli L., *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 50-61.
- Cowan R., Napolitano S., Sheridan S. (2004), *Home school collaboration encyclopedia of applied psychology*, Elsevier, Accademic Press.
- Dewey J. (1916), *Democrazia e educazione*, The Macmillan Company, New York.
- Dewey J. (1938), *Esperienza e educazione*, Kappa Delta Pi, New York.
- Ferri P. (2008), *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Mondadori, Milano.
- Foucault M. (1973), *La Nascita della Clinica*, Einaudi, Torino.
- Foucault M. (1999), *L’archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*, Bur, Milano.
- Iori V. (2003), *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, The Press syndicate of the University of Cambridge.
- Marchesi A., Palma M. (2017), “L’approccio clinico in un percorso di consulenza in un Istituto Comprensivo del Comune di Bergamo”, in Palma M. (a cura di), *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 221-249.
- Massa R. (a cura di) (1992), *La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- Massa R., Cerioli L. (a cura di) (1999), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste dell’esperienza scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Massa R. (2002), “Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione”, in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano, pp. 315-338.
- McIntyre A. (2008), *Participatory Action Research*, Sage, Thousand Oaks.
- Mottana P. (a cura di) (2009), *L’immaginario della scuola*, Mimesis, Milano.
- Nonaka I., Takeuchi H. (1995), *The Knowledge Creating Company*, University Press, Oxford; tr. it. Guerini e Associati, Milano, 1997.
- Paoletti F., Solari L. (2004), “Il knowledge management tra formazione e innovazione”, in Boldizzoni D., Nacamulli R., *Oltre l’aula. Strategie di formazione nella società della conoscenza*, Apogeo, Milano, pp. 103-124.
- Palma M. (2014), “L’educazione: legittimazione di un impensato”, in Cappa F., *Qualità e metodo dell’esperienza scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Palma M. (2016), *Soggetti al potere formativo. Per una pedagogia clinica e critica*, FrancoAngeli, Milano.

- Palma M., Ferrante A. (2018), "School-Family Relationship: From the Crisis Experience to Sharing Practices", in *ICERI 2018 Conference Proceedings*, Gómez Chova L., López Martínez A., Candel Torres I. (a cura di), IATED Academy, pp. 7704-7710.
- Palmieri C., Palma M. (2017), "The Relationship between School and Community as an Opportunity to Rethink Teaching", in *US-China Education Review A*, 7, 1, pp. 49-57.
- Palmieri C., Palma M. (2018), "Il lavoro di gruppo tra insegnanti: condizioni facilitanti e ostacoli alla diffusione di una cultura collaborativa nella scuola", in *Ricerche Pedagogiche*, LII, 208-209, luglio-dicembre, pp. 245-271.
- Perticari P. (2012), *Alla prova dell'inatteso. Scuola e crisi educativa: dalla malaripetizioni agli insegnamenti profondi*, Armando, Milano.
- Polanyi M. (1966), *The Tacit Dimension*, University of Chicago Press, Chicago.
- Priulla G. (2011), *L'Italia dell'ignoranza. Crisi della scuola e declino del paese*, FrancoAngeli, Milano.
- Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
- Rezzara A. (2009), *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Mimesis, Milano.
- Riva M.G. (2008), "Professionalità riflessiva e relazionale dell'insegnante", in Riva M.G. (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa, pp. 135-239.
- Schein E.H. (2001), *La consulenza di processo. Come costruire relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Cortina, Milano.
- Schön D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Ungar M. (2009), "Overprotective parenting: Helping parents provide children the right amount of risk and responsibility", in *American Journal of Family Therapy*, 37(3), pp. 258-271.
- Vertecchi B. (1989), *Scolarizzazione e selezione*, Giunti Editore, Milano.
- Volpi C. (1974), *Descolarizzazione e alternative pedagogiche*, Bulzoni, Milano.
- Wenger E. (1998), *Comunità di pratiche. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano.





**Prima parte**

**Le sperimentazioni pedagogiche del progetto  
“Ascoltare per promuovere”**



## **2. Il progetto “Ascoltare per promuovere”: dalla consulenza pedagogica alla sperimentazione educativa<sup>1</sup>**

di *Cristina Palmieri*

La scuola è uno dei contesti educativi più attraversati da percorsi di formazione e di ricerca. Tuttavia, sembra faticare a cambiare e innovarsi, anche quando costretto da riforme legislative o indicazioni ministeriali<sup>2</sup>. Si tratta di una resistenza al cambiamento dal carattere quasi strutturale (Massa, 1997), che, in qualche modo, è anche alimentata dalla postura passivizzante che cambiamenti “imposti dall’alto”, che paiono non tener conto dell’esperienza quotidiana dei docenti e degli studenti, hanno nei fatti consolidato, né della ricerca che si è sviluppata nella scuola e sulla scuola (Vannini, 2018, pp. 14-16).

Da constatazioni come questa nasce una scommessa: la scuola, forse, si può rimettere in moto se il cambiamento viene “dal basso”, ovvero in primo luogo dagli insegnanti che la abitano quotidianamente, e se questo cambiamento riguarda, appunto, le abitudini e le pratiche scolastiche e didattiche che ora dopo ora si promuovono o si subiscono, sia da docenti che da studenti. Ciò significa, quindi, che il processo di cambiamento, per

1. Il progetto “Ascoltare per promuovere” è stato ampiamente descritto nel volume “Ascoltare per promuovere. Dalla scuola dell’autonomia a quella dell’inclusione: la qualità dell’esperienza scolastica”, edito da Sestante Edizioni nel 2019 e scritto dai referenti delle organizzazioni ed enti che hanno collaborato all’ideazione e alla realizzazione del progetto stesso: il Comune di Bergamo, le cooperative Ser.E.Na e Alchimia, il Centro Studi Riccardo Massa. Il presente capitolo fa riferimento a tale volume, di cui riprende alcune parti. Per un approfondimento ulteriore sul progetto, si rimanda anche ad altri saggi e articoli pubblicati: Palma, Ferrante (2018); Ferrante (2018a; 2018b); Palmieri, Palma (2018); Palmieri, Palma (2017); Marchesi, Palma (2017).

2. Si pensi all’intensa attività legislativa che ha interessato la scuola dal 1999 – D.P.R. n. 275/1999, Regolamento recante norme in materia dell’autonomia delle istituzioni scolastiche – alla L. 107/2015 – Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti (Legge sulla Buona Scuola) – e ai suoi decreti attuativi.

essere sentito, voluto e promosso, necessita di passare dalla partecipazione attiva di chi vive la scuola, e in particolare, quindi, degli insegnanti. Ma ciò implica anche, di conseguenza, che i docenti stessi siano ingaggiati in percorsi di ricerca e formazione che li aiutino a sperimentare in prima persona la possibilità del cambiamento stesso, per comprendere come individuare, condividere e sostenere modalità educative e didattiche diverse da quelle abituali, a partire dai limiti e dalle risorse che il contesto scolastico in cui operano presenta, nonché dalle particolari situazioni che essi si trovano ad affrontare (*ibidem*).

Il progetto “Ascoltare per promuovere. Dalla scuola dell’autonomia a quella dell’inclusione: la qualità dell’esperienza scolastica” ha voluto andare in questa direzione, dando vita, nell’arco di quattro anni, a percorsi di consulenza, ricerca-formazione e ricerca-supervisione che hanno dato luogo a percorsi di sperimentazione.

In sede introduttiva, a partire da una descrizione generale del progetto, di cui si delinearanno finalità e articolazione, sembra importante soffermarsi sulla cornice teoretica, epistemologica e metodologica e sulle modalità di realizzazione dei percorsi di ricerca partecipata realizzati dal Centro Studi Riccardo Massa. Ciò consentirà infatti di comprendere lo scenario complesso in cui si sono svolti i percorsi di sperimentazione su cui si è scelto di focalizzare l’attenzione, per la loro significatività dal punto di vista della possibile promozione di partecipazione basata sull’assunzione di una postura di ricerca.

## **“Ascoltare per promuovere”: dalle intenzioni all’articolazione delle azioni progettuali**

Il progetto “Ascoltare per promuovere. Dalla scuola dell’autonomia a quella dell’inclusione: la qualità dell’esperienza scolastica” prende forma nell’anno scolastico 2015/2016 come lavoro di co-progettazione tra l’Assessorato all’Istruzione del Comune di Bergamo, le cooperative sociali Ser.E.Na e Alchimia in ATI e il Centro Studi Riccardo Massa, che, a diverso titolo e per le loro diverse competenze, hanno raccolto la sfida rappresentata dalla promozione di reali possibilità di inclusione all’interno degli istituti scolastici della città. Tale sfida nasce, a sua volta, da un bisogno precedentemente espresso dai Dirigenti scolastici nell’ambito del tavolo “Scuola in Comune”, promosso dall’Assessorato. Non si trattava, quindi, solamente di rispondere alle indicazioni per l’inclusività del sistema scolastico promosse dal MIUR dal 2012 in poi<sup>3</sup>. Piuttosto, si trattava di com-

3. Si considerino in particolare il D.M. 27/2012 e la Circolare n. 8/2013.

prendere come rendere visibili, riconoscere e valorizzare pratiche scolastiche già indirizzate verso l'inclusione, e come individuare strategie nuove e più rispettose delle differenti situazioni territoriali, familiari e individuali con cui le singole scuole avevano a che fare quotidianamente.

Dal suo avvio, il progetto ha coinvolto 9 dei 14 Istituti comprensivi della Città di Bergamo: in ciascuno di questi istituti si sono svolti percorsi diversi, a seconda delle esigenze raccolte e dei vincoli/risorse presenti nelle singole scuole.

### *Intenzioni, finalità e obiettivi del progetto*

Le intenzioni che hanno animato originariamente il progetto e che ne hanno costituito, in ultima analisi, le finalità, sono in se stesse sfidanti.

Innanzitutto:

Il progetto si inserisce (...) in una prospettiva che ha un'idea "pedagogica" della città: città che diventa educante nei suoi spazi fisici e nei luoghi del pensiero e dell'educazione, attraverso azioni coordinate e assunzione di responsabilità di diversi soggetti che concorrono a costruire un Piano dell'offerta formativa territoriale. La città assume così una funzione di sfondo e raccordo tra il rispetto e la valorizzazione delle specificità di ogni Istituto Comprensivo, la cornice culturale condivisa sulla città, il confronto e lo scambio per costruire reti di collaborazione non solo formali nei territori (Comune di Bergamo, Ser.E.Na, Alchimia, Centro Studi Riccardo Massa, 2019, p. 12).

L'idea alla base del progetto era dunque quella di ri-costruire un *milieu educativo* (Palmieri, 2018a, pp. 18-20) caratterizzato da una preoccupazione pedagogica diffusa relativa alle opportunità di esperienze educative offerte dalle scuole e dai territori e capace, appunto, di valorizzare le diverse iniziative anche attraverso azioni di coordinamento lieve, rispettoso della specificità delle diverse situazioni territoriali e delle culture scolastiche e al tempo stesso in grado di costruire linee di orientamento condivise. Di qui l'importanza del confronto costante con i Dirigenti Scolastici, ma anche la necessità di raggiungere gli insegnanti, di *entrare a scuola* e di *lavorare insieme* a loro, nell'ottica, appunto, di generare occasioni di confronto e di condivisione dell'esperienza scolastica, riconoscendo ai docenti il loro ruolo, le loro competenze, le loro responsabilità nella costruzione di percorsi educativi e formativi che, di fatto, travalicano le mura della singola aula o della singola scuola.

In quest'ottica si sono delineati gli obiettivi del progetto:

Uno degli obiettivi che il progetto “Ascoltare per promuovere” si è posto era di sviluppare, all’interno della scuola, un atteggiamento di ricerca: di attivazione o riattivazione della riflessione intorno al “fare scuola” quotidiano, per comprenderne senso e significato ma anche condizioni ed effetti. Tutto ciò con l’ambizione di coinvolgere il maggior numero possibile di insegnanti, creando le situazioni più adatte perché essi potessero assumere e sperimentare una posizione di ricerca non in solitudine ma in gruppo, confrontandosi su oggetti di lavoro per loro cari, importanti, significativi (ivi, p. 93).

L’idea sottesa era dunque quella di far vivere ai docenti situazioni di «comunità di ricerca» (ivi, pp. 91-166), attraverso la proposta di esperienze differenziate per modalità di conduzione e organizzazione, ma finalizzate a sviluppare nei docenti stessi e negli educatori scolastici una *postura di ricerca* nei confronti del loro lavoro quotidiano, assumendo la quale essi potessero mettere tra parentesi l’urgenza provocata dalla sensazione di dover rispondere a situazioni percepite come emergenziali e acquisire strumenti per cercare e individuare significati e strategie utili ad affrontare la complessità dell’esperienza scolastica di tutti i giorni, uscendo quindi dalla dinamica «domanda-risposta» (Iori, Rampazi, 2008, p. 186). Il progetto, in quest’ottica, se riconosceva l’esistenza di bisogni specifici – il primo dei quali, secondo i Dirigenti Scolastici, era quello di «non lasciarli soli» (Comune di Bergamo, Ser.E.Na, Alchimia, Centro Studi Riccardo Massa, 2019, p. 13) – si basava sul presupposto che, per individuare modalità di intervento adeguate alla complessità delle situazioni vissute in classe e alle esigenze, anche di assicurazione, dei docenti e degli educatori, fosse necessario passare attraverso l’apprendimento, da parte dei questi ultimi, non tanto di pacchetti metodologici pronti all’uso quanto di modalità pedagogiche, complesse e sfaccettate, attraverso cui guardare gli eventi educativi e quindi apprestare pratiche capaci di generare le condizioni perché a scuola potessero aver luogo esperienze formative “di qualità”, nell’ottica che sarà illustrata più avanti.

Si trattava, inoltre, di favorire la sperimentazione di una postura che si avvallesse del contributo del piccolo gruppo per generare nuove abitudini al confronto, scalzando quella reticenza sempre si prova nei confronti del cambiamento e che, in contesti come la scuola, è rinforzata da dinamiche istituzionali e organizzative tendenti a confermare modelli, abitudini e pratiche consolidate (Riva, 2008). Ulteriore e conseguente presupposto, e quindi obiettivo del progetto, era dunque quello di favorire, all’interno dei singoli plessi scolastici e degli Istituti, lo scambio di esperienze e la trasferibilità non tanto di interventi specifici ma di modalità complesse di lettura e azione scolastica e didattica, adeguate a intercettare e reggere

quotidianità e problematiche vissute spesso all'insegna del disagio e della difficoltà (sia parte di insegnanti ed educatori, sia da parte degli studenti e delle loro famiglie). Come hanno sottolineato i Dirigenti Scolastici coinvolti nel progetto:

La finalità ultima di questo sistema è restituire a ciascuna figura la propria identità specifica e una maggiore coscienza del proprio ruolo, evitando deleghe, sovrapposizioni o scambi, piuttosto ponendo la propria azione in sinergia con quella degli altri soggetti in una visione olistica del percorso formativo dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze (Comune di Bergamo, Ser.E.Na, Alchimia, Centro Studi Riccardo Massa, 2019, p. 14).

Coerentemente con le intenzioni, i presupposti e le finalità illustrate, il progetto si è configurato, in termini generali, come un progetto di *consulenza pedagogica* (Palma, 2017), intesa come «consulenza di processo» (Schein, 2001) capace di intercettare esigenze, bisogni, opportunità, risorse delle specifiche situazioni scolastiche e di generare percorsi di accompagnamento *ad hoc* degli insegnanti e degli educatori, finalizzati a restituire loro la responsabilità sulle pratiche scolastiche, riconoscendoli come i “veri esperti” delle situazioni, e a generare opportunità di apprendimento condiviso e personale grazie a cui valorizzare e/o ripensare e riprogettare le pratiche stesse:

Appariva però necessaria una figura intermedia, interna alla scuola e aperta alle sinergie interne ed esterne, prima di tutto con le famiglie, che fungesse da *figura altra*, da occhio esperto, ma anche terzo, in grado di supportare i docenti nella lettura pedagogica di quanto avviene a scuola e allo stesso tempo in grado di proiettare le situazioni anche verso altri orizzonti e prospettive (Comune di Bergamo, Ser.E.Na, Alchimia, Centro Studi Riccardo Massa, 2019, p. 14).

Una consulenza pedagogica che, se si è incarnata anche in una figura professionale specifica – quella del consulente pedagogico che, grazie a questo progetto, ha avuto a disposizione un monte ore cospicuo per poter lavorare con docenti ed educatori –, di fatto si è configurata come cornice e filosofia di intervento dell'intero progetto, come “azione di sistema”:

Il primo livello di accordo è stato quello di stabilire che la complessità delle situazioni non potesse più essere affrontata da un singolo punto di vista, ma fosse necessaria un'azione di sistema, che integrasse le diverse visioni e competenze: non uno specialista che entra a scuola e risolve singolarmente i problemi, ma un approccio condiviso e coordinato che puntasse su azioni preventive e sulla costruzione di un sistema di condizioni all'interno delle quali fosse possibile gestire le diverse questioni (ivi, p. 13).



Si trattava, attraverso tutto ciò, di dar vita a una pratica diffusa che consentisse ai protagonisti della scuola di diventare tali a tutti gli effetti, stimolando la loro partecipazione a percorsi di ricerca sul loro lavoro e sui loro vissuti che consentisse loro di riflettere sulla loro identità pedagogica e sul loro ruolo nell'istituzione scolastica e di riappropriarsene in maniera non rigida e dogmatica, ma sintonizzata con la varietà e la contingenza delle situazioni quotidianamente vissute.

### *L'articolazione del progetto*

Per essere conseguente alle sue premesse, il progetto non poteva che configurarsi come complesso, ovvero articolato in diverse modalità di intervento, a loro volta coerenti con la cornice appena mostrata.

La scelta è stata quella di avviare due tipologie di intervento, di seguito sinteticamente descritte. Da un lato la consulenza pedagogica agita attraverso la presenza fisica di consulenti pedagogiche nelle scuole coinvolte, dall'altro percorsi di approfondimento su tematiche specifiche, rivolti a piccoli gruppi di docenti e co-condotti da ricercatori del CSRM. Di tali percorsi fanno parte le sperimentazioni, oggetto di approfondimento di questo testo.

### La presenza della consulenza pedagogica nelle scuole

Ogni istituto comprensivo coinvolto nel progetto ha beneficiato della presenza di una consulente pedagogica<sup>4</sup> per 80 ore per anno scolastico; ogni consulente ha calendarizzato e utilizzato il monte ore a disposizione in base alle esigenze degli specifici plessi scolastici o gruppi di docenti.

Le funzioni che la consulente ha svolto hanno riguardato principalmente: comprendere le esigenze dei docenti e degli educatori dal punto di vista dei loro bisogni formativi e didattici; svolgere interventi utili ad approfondire la conoscenza delle situazioni effettive (osservazioni, incontri con docenti ed educatori, ecc.); istituire setting riflessivi relativi alle pratiche scolastiche, formative e didattiche; individuare prospettive di cambiamento o azione condivisa, in ottica progettuale. Tutto ciò anche nell'intento di correlarsi con i ricercatori-formatori del Centro Studi Riccardo Massa per valutare l'avvio di percorsi mirati su temi specifici, rispetto ai quali le con-

4. L'uso del femminile è d'obbligo, essendo le professioniste tutte donne.

sulenti hanno avuto il compito da un lato di dare forma a domande di formazione o supervisione, dall'altro di generare quelle mediazioni necessarie perché quanto sperimentato e appreso in tali percorsi mirati potesse diventare a tutti gli effetti una risorsa nell'agire quotidiano dei singoli docenti ed educatori ma anche di interi team di lavoro.

La presenza delle consulenti, come da loro ribadito più volte, si è connotata come una presenza «in punta di piedi e a piccoli passi» (ivi, p. 10): una presenza discreta ma attenta, che si è connotata in sintonia con le diverse situazioni scolastiche in cui ha preso forma, diversificandosi in base ai contesti scolastici e alle loro prerogative. Per comprendere come entrare nelle singole scuole dismettendo i panni dell'esperto – e quindi resistendo ad aspettative comuni sia ad educatori che a docenti, ma anche presenti in loro stesse – e mantenendo la centratura degli interventi sulle pratiche educative e scolastiche, è stato necessario monitorare gli interventi attraverso azioni di coordinamento, trasformatesi nel tempo in “Laboratorio pedagogico” (ivi, p. 18), e di supervisione del gruppo di consulenti stesso. Queste azioni hanno consentito alle consulenti di riconoscersi in quanto “gruppo”, di condividere le loro stesse pratiche, ma anche di esplicitare snodi, difficoltà, caratteristiche di un lavoro che necessariamente, come precedentemente accennato, andava definendosi nella contingenza dei processi avviati con i docenti e con gli educatori.

Il lavoro di riflessione e valutazione sviluppato nell'ultimo anno del progetto ha permesso di evidenziare sia le funzioni e le azioni che hanno connotato in maniera trasversale il lavoro delle consulenti pedagogiche, sia gli oggetti specifici trattati nelle diverse scuole.

Le trasversalità emerse sono relative in particolare alle modalità di lavoro adottato dalle consulenti. Ciascuna di loro, secondo il suo stile e in base al suo background professionale e formativo, ha messo in campo strategie grazie alle quali è stato possibile leggere la quotidianità della vita scolastica, creando le condizioni perché docenti ed educatori potessero «vedere l'invisibile» (ivi, p. 29) cogliendo i dettagli caratterizzanti le situazioni vissute in classe e costruendo, rispetto a ciò, strumenti interpretativi che permettessero non solo di aprire domande, ma anche di cercare e di individuare significati non più ovvi e tali da riorientare l'agire educativo e didattico. Ciò ha comportato, in ogni caso, istituire *setting* di ascolto avalutativo che rendessero possibile assumere come strutturale la problematicità dell'esperienza educativa e scolastica, pensando per esempio ai cosiddetti “imprevisti” non tanto come errori da correggere, ma come elementi significativi su cui lavorare.

Tutto ciò ha anche implicato la possibilità di sperimentarsi diversamente nella comunicazione e relazione tra colleghi, aprendosi a prospettive

pedagogiche magari nuove o precedentemente non considerate e quindi a modalità di azione differenti, di cui valutare gli effetti. Si è trattato, dunque, non solo di creare situazioni di ascolto, aiuto e supporto, ma anche di lavorare sulla dimensione progettuale e promozionale dell'agire educativo e didattico.

Per quanto concerne le specificità dei percorsi di consulenza, esse hanno riguardato prevalentemente con "oggetti" che di volta in volta i gruppi di docenti ed educatori hanno privilegiato: tra di essi spiccano il lavoro con gli studenti con BES e in particolare sia con studenti di provenienza straniera; il lavoro con studenti con disabilità e DSA; il rapporto scuola-famiglia; il comportamento degli studenti in classe; l'innovazione didattica; la comunicazione tra docenti.

## I percorsi realizzati dal Centro Studi Riccardo Massa (CSRM)

Come anticipato, la consulenza pedagogica in quanto asse portante di tutto il progetto "Ascoltare per promuovere", si è concretizzata anche nella forma di interventi di approfondimento tematico, di ricerca-formazione e di ricerca supervisione, finalizzati a affrontare con piccoli gruppi di docenti ed educatori, sempre nell'ottica della ricerca partecipata, questioni ritenute, da parte dei gruppi stessi, critiche, problematiche o comunque da trattare in spazi e tempi dedicati.

Durante il primo anno di realizzazione del progetto, sono state proposte tre tipologie di percorsi: di *sensibilizzazione*, di *ricerca-formazione*, di *ricerca-supervisione*. A essi, sulla base delle esigenze emerse durante il monitoraggio dell'intero progetto, si è aggiunta, negli ultimi due anni, la *sperimentazione*. Queste tipologie differiscono tra loro per obiettivi e modalità di lavoro.

I due incontri di *sensibilizzazione* svolti si sono distinti per essere rivolti a un numero cospicuo di partecipanti, e hanno avuto, all'inizio del progetto, l'obiettivo di condividere i possibili significati del "fare scuola" oggi, comprendendone gli effetti nella quotidianità; la metodologia adottata, seppur abbastanza vicina alla lezione, ha previsto stimoli (spezzoni di film, citazioni da autori) tali da consentire ai partecipanti di riflettere sul proprio modo di fare quotidianamente scuola, in particolare rispetto alla "forma" che la scuola – o meglio, gli specifici contesti scolastici cui i partecipanti appartenevano – assumeva. Tale modalità di lavoro non è stata riproposta durante gli anni successivi, perché valutata dispersiva per molteplici fattori, tra cui il numero dei partecipanti, il poco tempo a disposizione, la discrasia tra attese diverse (promuovere riflessione, avere indicazioni su come fare

inclusione, ecc.) e l'uso di un linguaggio pedagogico percepito talvolta come specialistico. Elementi, questi, che si è valutato non fossero in linea con l'obiettivo di sviluppare nei docenti e negli educatori quella postura di ricerca e quella disponibilità alla partecipazione alla base del progetto stesso.

Nell'ottica di favorire maggiormente l'attivazione e la partecipazione dei docenti in percorsi di riflessione sulle loro pratiche professionali, durante gli anni successivi di attuazione del progetto sono state privilegiate le altre modalità di lavoro su citate, che si sono sviluppate in piccoli gruppi, al fine di favorire maggiormente il confronto tra docenti e tra docenti e ricercatori del CSRМ, costruendo linguaggi comuni per riconoscere e interpretare l'agire quotidiano a scuola.

Gli incontri di *ricerca-formazione* (cinque di due ore e mezzo per percorso) sono stati proposti con l'obiettivo generale di ridisegnare la "forma-scuola" che caratterizzava il contesto scuola specifico (il singolo istituto piuttosto che il singolo plesso) per implementare la qualità dell'esperienza scolastica a partire da ciò che di fatto ogni contesto scolastico specifico metteva in campo nel suo quotidiano fare scuola. Ciò ha significato, come anticipato, affrontare temi particolari, proposti dai docenti stessi e/o rilevati dalle consulenti pedagogiche, comunque negoziati e messi a fuoco con i ricercatori del CSRМ in modo da approfondirne significati e caratteristiche, e contemporaneamente di impadronirsi di strumenti teorico-pratici utili a ripensare, ricalibrare, arricchire, irrobustire o modificare le pratiche didattiche ed educative di un particolare contesto.

Gli incontri di *ricerca-supervisione* (sette di due ore e mezzo per ogni percorso) sono stati proposti con l'obiettivo generale di individuare "modi altri" di fare scuola. Nel lavoro di supervisione, i risultati di ricerca perseguiti sono stati quelli di mappare e implementare le competenze metodologiche degli insegnanti per lavorare con loro al fine di costruire nuovi e condivisi modi di fare scuola, rafforzandone o cambiandone così alcune dinamiche e modalità "dall'interno". In questo senso, tali percorsi hanno assunto una forma laboratoriale, orientata a riprogettare le pratiche didattiche ed educative.

Nell'ultimo biennio, per concludere il progetto, sono stati avviati dei percorsi di *sperimentazione*, conseguenti ai percorsi realizzati in precedenza con gli istituti coinvolti. L'obiettivo generale di questi percorsi è stato quello di valorizzare gli apprendimenti sviluppati attraverso i percorsi precedenti e la consulenza pedagogica per sperimentare la realizzazione di cambiamenti (anche minimi) nelle pratiche didattiche individuate insieme ai docenti stessi, in modo da comprendere le condizioni di possibilità di tali cambiamenti e da individuare strategie da condividere con colleghi non direttamente coinvolti nelle sperimentazioni. Per la loro particolarità e l'at-

tivazione/partecipazione provocata, i percorsi di sperimentazione saranno oggetti di approfondimento in questo volume.

## **I percorsi di ricerca-formazione, ricerca-supervisione e sperimentazione: la cornice teoretica, epistemologica e metodologica<sup>5</sup>**

I percorsi attivati con il CSRM, dunque, hanno presentato differenti obiettivi e differenti caratteristiche. Tuttavia, si sono tutti focalizzati sulla possibilità di lavorare, attivando posture di ricerca attiva, sul “modo di fare scuola” quotidiano per provare a individuare possibili strategie di implementazione o di cambiamento e sperimentare tali strategie, laddove vi siano state le condizioni. Di seguito, si mettono a fuoco gli elementi di cornice su cui è stato impostato il progetto.

### *La cornice teoretica*

Per quanto concerne la cornice teoretica, i presupposti alla base dei percorsi realizzati dal CSRM hanno riguardato principalmente lo sguardo nei confronti dell’esperienza scolastica, che è stata dunque intesa come *esperienza educativa*, oltre che di istruzione (Massa, 1987; 1997); come *esperienza complessa*, dotata di una sua *qualità* (Dewey, 2014); come *possibile esperienza inclusiva* (Canevaro, 2006; Palmieri, 2018b).

Pensare l’esperienza scolastica come *esperienza educativa complessa* ha significato pensare la scuola come un luogo in cui, se «si insegna e si impara» (Massa, 1997, p. 129), la stessa possibilità di imparare e di insegnare è data dal fatto che le persone (insegnanti, studenti, dirigenti, consulenti, ecc.) non sono esposte solo a contenuti culturali, ma sono immerse in contesti materiali, comunicativi e relazionali, formali e informali, tra loro dinamicamente intrecciati. In questo scenario, dunque, gli insegnanti mettono in atto determinate strategie (non solo didattiche) di cui sono più o meno consapevoli e che sono condizionate da una certa organizzazione degli spazi e dei tempi, la quale, a sua volta, scandisce la vita “scolastica” di tutti coloro che fanno parte del contesto scuola, determinandone le possibilità di movimento, relazione, interazione, scoperta, ecc. Tutto ciò, nel suo

5. La redazione di questo paragrafo è una rivisitazione del capitolo già pubblicato dall’autrice in Comune di Bergamo, Ser.E.Na, Alchimia, Centro Studi Riccardo Massa, (2019, pp. 94-99).

insieme, produce effetti formativi, concretizzandosi nella specifica esperienza che ciascuno individualmente vive (Massa, 1987; 1997). Ma, nella sua complessità, l'esperienza scolastica è dotata di una sua *qualità*: essa, cioè, combina caratteristiche diverse (tipologia di contenuti e di linguaggi, oggetti disponibili e oggetti proibiti, articolazione dei tempi, accessibilità e disposizione degli spazi, presenza di esperti, docenti, operatori scolastici, modalità didattiche, ecc.) in modo tale da rendere o non rendere il vivere quel contesto un'esperienza effettivamente educativa, ossia tale da consentire agli studenti (ma anche ai docenti e ad altre figure) di aprirsi ad altre e nuove esperienze, appassionandosi al fatto stesso di imparare, di ricercare, e, così, di continuare a formarsi (Dewey, 2014).

Non solo. Pensare l'esperienza scolastica non solo come esperienza educativa complessa, dotata di una sua qualità intrinseca, ma anche come *esperienza potenzialmente inclusiva* ha comportato assumere un atteggiamento comune nei confronti dei significati del termine inclusione, oltre che della sfida che la questione dell'inclusione ha rappresentato per il progetto sin dalla sua nascita. In "Ascoltare per promuovere", pensare la scuola come contesto di una possibile esperienza inclusiva ha messo in luce l'esigenza di comprendere come, nelle pratiche educative quotidiane, venissero riconosciute e valorizzate le differenze individuali, tanto degli studenti quanto dei docenti: differenze etniche, di genere, sociali, culturali, ma anche inerenti le dimensioni psicofisiche, emotive e cognitive di ciascuno (Narajan, Shlessinger, 2017; Palmieri, 2018). L'inclusione, così, è stata concepita più che come un principio come una pratica attraverso la quale poter cambiare i contesti – tanto nella loro materialità quanto nella loro cultura – rendendoli (il più possibile) accessibili a tutti, senza negare o "normalizzare" le differenti caratteristiche di ciascuno (Dovigo, 2007; Booth, Ainscow, 2008; Nind, 2014). L'inclusione è stata dunque vista come una pratica complessa, contraddittoria, sempre contingente, di cui individuare le condizioni, i limiti, le potenzialità e da ripensare volta dopo volta, sulla base della specificità di ogni situazione che ci si trova ad affrontare (Perla, 2013).

### *La cornice epistemologica e metodologica*

Per quanto riguarda la cornice epistemologica di riferimento, abbiamo già accennato al fatto che i percorsi realizzati dal CSRSM hanno condiviso l'impostazione generale del progetto come progetto di consulenza e di consulenza pedagogica. In particolare, tali percorsi hanno declinato il lavoro consulenziale, formativo e di supervisione con gli insegnanti come un lavoro di ricerca trasformativa, che aveva il compito essenziale di rendere

protagonisti i partecipanti del loro stesso processo di ricerca e formazione, utilizzando tutti quegli approcci pedagogici e/o di ricerca che potevano rivelarsi utili nella comprensione delle pratiche didattiche quotidiane, del modo di fare scuola individuale, di gruppo e istituzionale, nonché nella riprogettazione di tali pratiche e nella sperimentazione di nuove pratiche di lavoro pedagogico e didattico.

Svolgendosi all'interno degli istituti scolastici, i percorsi proposti si sono collocati nell'ambito del paradigma ecologico e dell'epistemologia naturalistica (Mortari, 2007; Guba, Lincoln, 1985) della ricerca qualitativa. Essi si sono svolti infatti nei contesti di vita professionale, promuovendo una comprensione dei temi indagati per costruire una conoscenza locale utile ai partecipanti e al contesto di appartenenza, generando un sapere relativo alle condizioni che potevano influenzare il modo di fare scuola in quegli specifici contesti.

Non solo. Coerentemente con il progetto complessivo, i percorsi si sono collocati nell'ampio spettro di modalità di ricerca che vengono nominate di «*Ricerca-Formazione*» (Asquini, 2018), che hanno lo scopo di generare processi di conoscenza, consapevolezza e riflessività insieme ai partecipanti, offrendo categorie interpretative che permettano di intervenire sulla loro realtà lavorativa in una prospettiva di cambiamento.

Inoltre, l'approccio epistemologico sotteso ai percorsi di ricerca si è caratterizzato per il fatto di essere «inclusivo» (Fook, 2002): all'interno della cornice della Ricerca-Formazione, la complessità dell'oggetto di indagine (in generale, il “modo di fare scuola” e l'esperienza scolastica) ha portato a dialogare con o a utilizzare approcci di ricerca differenti, quali la *Participatory Action Research* (MacIntyre, 2008) e la *Clinica della Formazione* (Massa, 1992).

In questo quadro, la Participatory Action Research (PAR) ha rappresentato un interessante approccio di ricerca, dal punto di vista epistemologico e metodologico, essendo in essa fondamentale la condivisione con i partecipanti di ogni fase del processo di ricerca, dalla preliminare individuazione delle domande alla discussione/rielaborazione finale dei dati raccolti, oltre che l'istanza etica di istituire e garantire un clima valutativo e collaborativo, seguendo il gruppo nel suo percorso di scoperta, individuando di volta in volta gli strumenti e le attivazioni adeguate a favorire l'espressione dei singoli e la costruzione di apprendimenti condivisi, tematizzando eventuali difficoltà nel coinvolgimento nel processo in modo da trattarle con il gruppo stesso.

A fianco a ciò, all'interno di tale cornice, i percorsi hanno tenuto presente come accennato l'approccio di Clinica della Formazione (CdF). Della CdF essi hanno abbracciato l'approccio teoretico relativamente alla com-

preensione idiografica dei fenomeni educativi come condizione della riprogettazione dell'agire educativo e alla complessità dell'accadere educativo, inteso come fenomeno da comprendere nella sua situazionalità e nelle sue latenze (Massa, 1992).

Dal punto di vista metodologico, il riferimento alla CdF è sì è concretizzato soprattutto nel fare riferimento alle regole di conduzione del processo di ricerca-formazione, finalizzate a garantire un clima capace di sviluppare espressività, confronto, riflessione; alla proposta di attivazioni di tipo ludico/esperienziale, narrativo ed espressivo che consentono di alternare momenti individuali, a coppie e di gruppo mantenendo l'attenzione sugli oggetti di ricerca; alla considerazione, da parte dei ricercatori, del "quadrante" come strumento capace di esplicitare e connettere le molteplici dimensioni, manifeste e latenti, che strutturano l'esperienza indagata (Palmieri, 2016). Il "quadrante", infatti, è uno strumento che i ricercatori del CSRM hanno messo a punto, formalizzando pratiche e attenzioni che hanno caratterizzato le molte ricerche svolte. Esso consente di considerare, nell'analisi degli eventi educativi, l'intreccio della dimensione contestuale, affettiva, cognitivo rappresentazionale e strategico/metodologica come ausilio per la riflessione e l'interpretazione dei dati. La più recente elaborazione di questo strumento, inoltre, lo rende utile a comprendere come, sulla base dell'analisi delle pratiche da esso consentita, sviluppare strategie educative adeguate alla complessità delle situazioni contingenti e delle pratiche stesse (Prada, 2018, pp. 49-53). Nei percorsi, non è stato utilizzato in maniera prescrittiva o rigida, ma come mediatore che consente di considerare gli elementi che compongono la complessità degli eventi educativi nella loro specificità e contemporaneamente nella loro interazione (Palmieri, 2014), onde comprendere come modificare le azioni di chi educa (Prada, 2018, pp. 49-53), adeguandolo alle specifiche situazioni.

## **La realizzazione dei percorsi di ricerca-formazione, ricerca-supervisione e sperimentazione: orientamenti comuni, potenzialità e limiti<sup>6</sup>**

Come già accennato, ogni percorso realizzato si è focalizzato su temi cari ai diversi gruppi che ne avevano maturato la richiesta di attivazione. La "personalizzazione" dei percorsi, in tal senso, è stata la cifra che ha

6. La redazione di questo paragrafo è una rivisitazione del capitolo già pubblicato dall'autrice in Comune di Bergamo, Ser.E.Na, Alchimia, Centro Studi Riccardo Massa, (2019, pp. 90-108).



contraddistinto, dal punto di vista metodologico, la realizzazione del progetto. Tuttavia, in coerenza con gli approcci di ricerca e l'impostazione teoretica ed epistemologica illustrata, i percorsi presentano degli orientamenti comuni, su cui sembra importante soffermarsi.

### *L'istituzione dei percorsi: la negoziazione del tema e l'individuazione di "oggetti sensibili" di ricerca partecipata*

La finalità progettuale di promuovere il riconoscimento e possibilità di ripensamento, riprogettazione delle pratiche didattiche, educative e scolastiche quotidiane per accrescere la possibilità di sviluppare delle pratiche educative inclusive di qualità, intese secondo i presupposti prima mostrati, comporta, innanzitutto, individuare "dal basso" il tema oggetto del lavoro di ricerca-formazione o supervisione o sperimentazione.

Perché i partecipanti fossero effettivamente attivi nel percorso, occorre che essi fossero implicati in esso: che l'oggetto di lavoro "li riguardasse", fosse loro "caro". Per questo, è stato indispensabile, in ogni percorso attivato, il lavoro preliminare svolto nei diversi istituti dalle consulenti pedagogiche: esso ha consentito, in maniera ogni volta originale e particolare, la trasformazione di generiche sensibilità rispetto a questioni vissute in domande di ricerca, di esplorazione, di comprensione: domande da condividere con i colleghi in ottica trasformativa. In ogni percorso questo passaggio si è rivelato molto complesso e problematico, non solo in quanto non è mai stato possibile darlo per acquisito, ma anche perché non sempre si è pienamente realizzato.

All'emersione della domanda e di possibili oggetti da approfondire con percorsi mirati è quindi corrisposta una fase preliminare allo svolgimento dei percorsi, inerente la messa a fuoco delle questioni precise da approfondire e delle modalità di lavoro. Questa fase ha visto i ricercatori del CSRM confrontarsi con le consulenti, i dirigenti degli istituti, i docenti o i loro rappresentanti per chiarire e condividere quelli che sarebbero diventati gli oggetti del loro lavoro. Tale confronto, impegnativo e non lineare, in qualche caso ha rappresentato una "fase preliminare" all'avvio vero e proprio del percorso, in altri è coinciso con il primo incontro. Di fatto, comunque, ha permesso la vera e propria istituzione dei percorsi: la condizione essenziale per poter promuovere, nel corso degli incontri, una partecipazione attiva dei componenti dei gruppi, accogliendo e modulando le diverse aspettative, e arrivando, infine, a una definizione condivisa del tema di ricerca e delle possibilità che essa avrebbe aperto, considerandone anche i limiti.

L'istituzione del percorso secondo le modalità descritte ha facilitato anche la richiesta, essenziale dal punto di vista dell'etica della ricerca, di consenso scritto al trattamento dei dati raccolti.

### *La composizione dei gruppi e il numero degli incontri*

La composizione dei gruppi di ricerca partecipata è stata lasciata all'iniziativa dei dirigenti e delle consulenti, favorendo la candidatura spontanea dei docenti o coinvolgendo, a seconda delle situazioni, le persone che ricoprivano ruoli importanti e strategici per affrontare un tema specifico. Sono stati pertanto coinvolti non solo i docenti, ma anche i dirigenti o i vice-dirigenti, come pure gli educatori che svolgevano negli istituti attività di educazione scolastica.

Per facilitare il lavoro di confronto all'interno dei gruppi, si è cercato di comporre piccoli gruppi (circa 20 persone al massimo), anche se in qualche caso è stato difficile rispettare questo orientamento.

Il numero degli incontri, come anticipato, è stato di cinque incontri di due ore e mezza per i percorsi di ricerca-formazione e di sette di due e mezza per la ricerca-supervisione, richiedendo quest'ultima un'attenzione importante alla riprogettazione delle pratiche didattiche o educative oggetto di lavoro.

Per quanto riguarda la sperimentazione, gli incontri con i ricercatori del CSRSM hanno avuto una durata complessiva di 10 ore, suddivisi in incontri di due ore ciascuno, cadenzati, al di là dei primi due incontri iniziali necessariamente ravvicinati, a seconda delle esigenze dei gruppi, che, in assenza del ricercatore, hanno continuato a confrontarsi con la consulente pedagogica, presente nell'arco dell'intero percorso.

### *Lo svolgimento dei percorsi*

Gli incontri centrali dei percorsi hanno permesso di indagare come i partecipanti vivessero, pensassero e agissero lo specifico tema di approfondimento. In modi e tempi che hanno rispettato le esigenze e le caratteristiche dei diversi gruppi, è stato chiesto ai partecipanti di sperimentarsi come "ricercatori" producendo diversi materiali attraverso attivazioni differenti. A seconda del tema, del clima di lavoro, della disponibilità al coinvolgimento dei partecipanti o di loro esigenze specifiche, è stato quindi chiesto loro di scrivere episodi relativi alla loro esperienza scolastica relativa all'oggetto di ricerca e di discuterne sulla base di precedente elaborazione

individuale o a coppie; di reagire e di riflettere, con l'ausilio di domande guida, su *case studies*, su testimonianze, su esperienze tratte da film o documentari; di rappresentare o riprogettare contesti o situazioni inerenti il tema indagato attraverso strumenti espressivi (plastico, disegni, carte simboliche, ecc.); di simulare situazioni di vita scolastica loro familiari e inerenti i diversi oggetti di ricerca attraverso *role-playing* e di intervenire per modificarne le dinamiche o gli esiti. A seconda delle attivazioni proposte, i partecipanti hanno lavorato individualmente, a coppie, a piccoli gruppi e in plenaria. Questa alternanza ha permesso in prima istanza di raccogliere materiali differenziati e di sollecitare discussioni che consentissero di tener conto delle posizioni di ciascuno e al contempo documentassero il processo di ricerca. In seconda istanza, l'alternanza tra sollecitazioni individuali, riflessioni a coppie o in piccolo gruppo, lavoro su *case studies*, su esperienze o su elementi teorici anche in assetto plenario ha funzionato come strategia facilitante la partecipazione e la condivisione di emozioni, sensazioni e pensieri relativamente ai diversi oggetti di approfondimento.

### *La fine dei percorsi*

L'ultimo o gli ultimi incontri, a seconda dei casi, sono stati dedicati a una ricapitolazione del percorso svolto, alla condivisione degli snodi/risultati emergenti e delle criticità avvertite. Alla fine di ogni percorso di ricerca-formazione o ricerca-supervisione o di sperimentazione è stato particolarmente importante confrontarsi con i partecipanti su quanto vissuto e sperimentato con l'intento non solo di esplicitare eventuali guadagni formativi, ma anche e soprattutto di indicare elementi o attenzioni su cui lavorare per modificare abitudini e pratiche di lavoro inerenti i temi affrontati.

Diverse sono state le forme che tali momenti di restituzione e confronto hanno adottato: da presentazioni che hanno ricapitolato le diverse fasi dei percorsi utilizzando i materiali prodotti nel corso del processo di ricerca, a dossier costruiti durante lo svolgimento dei percorsi stessi. La metodologia sottesa a questa modalità di restituzione è quella della "messa in asse", tipica dell'approccio di Clinica della Formazione. "Mettere in asse" i materiali prodotti da tutti i partecipanti nei diversi momenti del lavoro consente di avere una visione sinottica degli elementi emersi e delle riflessioni esito delle discussioni dei gruppi, al fine di comprendere come, in corso d'opera, siano cambiati significati, vissuti e strategie relativi al tema approfondito (Massa, 1992). Dal punto di vista dell'attendibilità della ricerca partecipata, inoltre, la "messa in asse" permette di valutare insieme

ai partecipanti la condivisibilità delle unità di significato man mano evidenziate dai ricercatori, dando quindi la possibilità di costruire in maniera partecipata i risultati del lavoro di ricerca.

### *La documentazione dei percorsi*

La documentazione dei percorsi è stata prodotta sia in itinere che a posteriori. In itinere, come anticipato, sono stati raccolti, valorizzati e condivisi i materiali prodotti dai partecipanti e le riflessioni da essi generate. L'importanza della documentazione in itinere è dovuta alla possibilità da essa offerta di verificare, in tempo reale, la pertinenza e appropriatezza delle ricostruzioni o interpretazioni dei ricercatori.

Ultimati i percorsi, i ricercatori hanno redatto report i cui snodi e contenuti sono stati preventivamente e discussi con i partecipanti.

### *L'analisi dei dati: il processo di costruzione dei risultati dei percorsi di ricerca partecipata*

Tenendo conto della documentazione così raccolta durante gli incontri, l'analisi dei dati è avvenuta in due tempi. Da un lato, è stata condotta *durante il processo* di ricerca: la validazione e la discussione dei materiali prodotti, di resoconti o verbali da parte dei partecipanti ha permesso di passare da un livello descrittivo a un piano di elaborazione concettuale condivisa, in cui si esplicitavano man mano le unità significative emergenti dai testi raccolti, le loro differenze e correlazioni e si profilava la possibilità di farle confluire in categorie concettuali più ampie, capaci di restituire la "teoria" che i gruppi di ricerca-formazione o ricerca-supervisione andavano costruendo sui diversi oggetti approfonditi. D'altro lato, l'analisi dei dati è avvenuta anche *a processo concluso*: la sistematizzazione dei risultati è stata curata dai ricercatori nei report ed è stata resa possibile dall'emersione e dalla condivisione dei contenuti, non sempre lineare e pacifica, nelle fasi precedenti.

Inoltre, se durante il percorso i dati sono stati analizzati prevalentemente in maniera induttiva, ovvero a partire solamente da quanto raccolto e documentato incontro dopo incontro, nella fase di ricostruzione dei processi di ricerca che ha comportato la "messa in asse" dei materiali, delle unità di significato e delle categorie raccolte, i ricercatori hanno nella maggior parte dei casi utilizzato il quadrante della Clinica della Formazione.

L'uso di questo strumento ha permesso di sistematizzare i dati raccolti in macrocategorie che hanno consentito di tenere insieme dimensioni diverse delle esperienze o dei temi indagati dai gruppi: i contesti in cui i partecipanti operano accanto ai significati e alle rappresentazioni attribuiti agli oggetti di ricerca, intrecciati alle dinamiche affettive e alle strategie, agli strumenti, ai mezzi messi in atto, in maniera più o meno consapevole, per “fare” scuola. Tutto ciò per costruire e condividere strategie capaci di considerare tutte le dimensioni emerse nella loro dinamica interazione.

Nel caso dei percorsi di sperimentazione, l'analisi dei dati si è compiuta nell'arco di tutto il processo e si è man mano affinata grazie alla collaborazione di tutti i componenti del gruppo di ricerca; le sintesi presentate ad altri docenti e educatori degli istituti sono state la risultante di tutti i materiali elaborati dal gruppo di ricerca-sperimentazione e, in qualche caso, di elaborazioni individuali e di gruppo redatti in vista dell'ultimo incontro con il ricercatore del CSRM.

### *Limiti e potenzialità dei percorsi di ricerca*

L'approccio con cui sono stati svolti i percorsi di ricerca-formazione, ricerca-supervisione e sperimentazione previsti dal progetto “Ascoltare per promuovere” ha presentato, come ogni altro approccio, potenzialità e limiti. Considerarli entrambi ha consentito, a fine progetto, di individuare ulteriori prospettive di lavoro.

Le potenzialità più evidenti di questi percorsi hanno riguardato la possibilità di approfondire, con piccoli gruppi di partecipanti, temi per essi rilevanti ponendo le loro pratiche quotidiane al centro dell'attenzione in *setting* di tipo riflessivo.

Ciò ha consentito di sviluppare apprendimenti a diversi livelli.

Accanto a una maggior consapevolezza del tema approfondito e delle questioni da esso sollecitate, i partecipanti hanno potuto sperimentare modalità di lavoro in team e in gruppo allargato differenti da quelle abituali, dal momento che sono stati coinvolti in *setting* di lavoro particolari o hanno pensato e progettato contesti differenti rispetto alle consuete routines: elemento, quello del cambiamento del contesto, alla base di ogni strategia inclusiva. La partecipazione a contesti professionali diversi “modificati” rispetto a quelli abituali ha prodotto effetti interessanti dal punto di vista interazionale e comunicativo, tra cui in primo luogo la sospensione delle istanze valutative comunque presenti in ambito scolastico, l'implementazione delle capacità di comprensione delle ragioni e delle posizioni altrui, e lo sviluppo di strategie di confronto e riflessione condivisa tra docenti ed

educatori. Ciò ha permesso quindi di sperimentare modalità di inclusione, ovvero di accoglienza delle differenze reciproche e di possibile valorizzazione di esse, già a livello di “corpo docenti”, educatori, dirigenti, per poi porsi la questione di come tener conto di quanto vissuto in situazione di ricerca nel lavoro quotidiano con gli studenti. In questo senso, in misura diversa per ogni singolo intervento, si sono create le condizioni per un ripensamento e una riprogettazione del lavoro educativo a scuola, di specifiche pratiche didattiche e scolastiche, di modalità di lavoro in team. Nei percorsi di sperimentazione, ciò è stato reso evidente dal lavoro stesso che il gruppo ha svolto a scuola durante il tempo del processo di sperimentazione stesso, essendo il cambiamento particolare di pratiche, anche minime, l’oggetto da ideare, da mettere alla prova e di cui, infine, valutare gli effetti.

I limiti dei percorsi di ricerca-formazione, ricerca-supervisione e sperimentazione sono relativi sia alla loro impostazione che ai contesti istituzionali in cui si sono sviluppati. Come sottolineato, questi percorsi hanno coinvolto piccoli gruppi di insegnanti, motivati per ragioni differenti ad approfondire un tema specifico e a farsi coinvolgere nel lavoro di ricerca. Da questo punto di vista, i guadagni formativi dei percorsi si sono attestati a un livello individuale e di piccolo gruppo: la loro possibilità di generalizzazione ed estensione ad altri gruppi di docenti dello stesso istituto si è confermato essere un punto critico, su cui continuare a lavorare per individuare strategie che rendano possibile, almeno, socializzare le esperienze realizzate e, quindi, mettere a disposizione riflessioni, analisi, ripensamenti allo scopo di comprendere altre pratiche educative e di progettarne eventuali modifiche a partire da un sapere costruito, appunto, sulla base dell’esperienza. I momenti di restituzione finale allargati a interi consigli di classe hanno infatti mostrato ineludibili difficoltà di “traduzione” delle acquisizioni sviluppate nei gruppi: difficoltà strutturali, su cui, dal punto di vista formativo ma anche istituzionale, sembra importante continuare a interrogarsi. Tuttavia, occorre sottolineare come il lavoro approfondito in piccoli gruppi, capace di promuovere un apprendimento profondo, sia stata comunque una condizione necessaria per iniziare a modificare le abitudini e la cultura scolastica diffusa a livello di singola scuola o di istituto comprensivo. Una condizione che, in ogni caso, necessita di essere generata e quindi sostenuta in primo luogo dalla Dirigenza Scolastica per poter effettivamente promuovere cambiamenti strutturali e culturali a livello istituzionale.

Un altro elemento di problematicità strutturale ha a che fare con aspetti squisitamente formativi. I percorsi svolti sono stati in un certo senso “immersivi” e hanno richiesto disponibilità personale da parte dei partecipanti e tempi di apprendimento ed elaborazione prolungati: elementi, questi, in

contrasto con l'urgenza, spesso avvertita nei contesti scolastici, di disporre di soluzioni immediate e di sicura efficacia. Se, da questo punto di vista, la presenza della consulente pedagogica nei gruppi ha rappresentato un importante elemento di continuità e di mediazione con la quotidianità del lavoro educativo, tuttavia la fatica del permanere dentro un percorso e di trovarne in itinere la connessione con l'esperienza di ogni giorno sembra essere stato un elemento tanto critico quanto ineliminabile, che è stato affrontato con modalità adeguate alle caratteristiche di ogni gruppo di ricerca sperimentazione.

In questo senso, le condizioni che hanno facilitato lo svolgersi dei percorsi possono essere individuate nella flessibilità organizzativa – elemento che non può essere dato per scontato – e nella promozione, da parte del dirigente scolastico, dei percorsi stessi e del progetto in sé.

Ciò considerato, emergono, dal punto di vista metodologico, alcuni aspetti da tenere presenti come “oggetti di lavoro” se si vuole promuovere ulteriormente l'ottica del progetto, ovvero lo sviluppo di una cultura scolastica ed educativa che sostenga, ad ogni livello, la promozione di esperienze formative di qualità e di inclusione e che sviluppi, nei docenti e negli educatori scolastici, posture di ricerca e partecipazione attiva al cambiamento delle pratiche educative e didattiche.

Emerge, in primo luogo, l'importanza di lavorare insieme ai docenti per continuare a costruire una cultura che valorizza la condivisione del lavoro educativo e didattico, individuando strategie che consentano sia di sviluppare dinamiche di interazione che contemplino anche dimensioni conflittuali, sia di sostenere possibilità di riflessione e di confronto sul senso e sulle conseguenze delle pratiche e delle scelte didattico-educative e organizzative presenti nelle singole scuole e nei singoli istituti. Di qui l'importanza della promozione della consulenza pedagogica intrecciata a situazioni formative, di supervisione e di sperimentazione che mobilitino capacità e posture di ricerca negli insegnanti e in tutti coloro che lavorano nella scuola come educatori o funzioni obiettivo specifiche.

Da questo punto di vista, emerge anche l'importanza di lavorare con i dirigenti scolastici per lo sviluppo di condizioni che, anche dal punto di vista materiale e organizzativo, consentano la realizzazione di tutto ciò e la messa in atto o a regime dei cambiamenti che i percorsi – in particolare di sperimentazione – e la consulenza pedagogica permettono di individuare e di realizzare. Ciò che la realizzazione del progetto “Ascoltare per promuovere” ha permesso infatti di cogliere è il ruolo cruciale che la dirigenza può svolgere nella promozione di una cultura pedagogica basata sulla capacità di problematizzare le pratiche educative e didattiche quotidiane e di individuare conseguentemente strategie adeguate a sviluppare inclusione

e qualità nell'esperienza scolastica, sostenendo quei cambiamenti, grandi e piccoli, materiali e culturali, che, giorno dopo giorno, possono produrre effetti non trascurabili.

## **Dalla consulenza pedagogica, alla ricerca-formazione e supervisione, alla sperimentazione del cambiamento nelle pratiche educative e didattiche**

In conclusione di questa esposizione delle caratteristiche del progetto “Ascoltare per promuovere”, e in particolare dell'impostazione e della realizzazione dei percorsi realizzati dal CSRM in quanto percorsi di ricerca formativa partecipata, è importante soffermarsi sulle attività che hanno connotato la conclusione del progetto stesso, ovvero quelle denominate di “sperimentazione”, per mostrarne l'impostazione e per riflettere su alcuni elementi cruciali e critici.

Innanzitutto, occorre chiarire il significato che le attività di sperimentazione hanno avuto all'interno del progetto, partendo da ciò che “sperimentazione”, in questo progetto, non è stato. Le attività di sperimentazione non hanno comportato infatti l'avvio di progetti di ricerca quasi-sperimentali o *evidence-based*, ideati e monitorati dai ricercatori, che richiedono il confronto tra quanto succede in gruppi sperimentali, in cui si introducono variabili di cambiamento, e quanto succede in gruppi di controllo, dediti alla abituale attività didattica e scolastica (Martini, 2013). Piuttosto, nell'ottica della ricerca-formazione (Asquini, 2018) e quindi della ricerca partecipata (McIntyre, 2008), le sperimentazioni hanno riguardato la possibilità di mettere alla prova strategie educative, didattiche e inclusive, individuate a partire dai percorsi di ricerca precedentemente svolti con il CSRM e dal lavoro di consulenza pedagogica del progetto “Ascoltare per promuovere”. La finalità della sperimentazione non ha riguardato, quindi, la possibilità di individuare e testare l'introduzione di variabili nella conduzione delle attività didattiche, educative e inclusive con lo scopo di raccogliere evidenze o di dimostrarne l'efficacia rispetto a obiettivi prestabiliti e di introdurle, a fronte di una valutazione positiva, in ogni classe. Invece, essa ha avuto a che fare con la possibilità di concretizzare in modalità di azione, condivise da *team* di lavoro, scoperte, idee, conoscenze e capacità assaggiate o acquisite nei percorsi precedenti, sviluppando competenze nuove rispetto alle questioni affrontate e alle situazioni specifiche o affinando competenze già presenti nei singoli professionisti o nel gruppo di ricerca. Da questo punto di vista, le sperimentazioni effettuate si pongono in continuità con le fina-



lità della ricerca-formazione – formare gli insegnanti alla ricerca attraverso la loro partecipazione come protagonisti all’esperienza di ricerca (Losito, 2018, p. 57; Nigris, 2018, pp. 35-39) –, lavorando su quell’«ulteriore snodo del processo» che riguarda «il passaggio alla progettazione o implementazione di azioni di “miglioramento”» (Cardarello, 2018, p. 49).

Proprio questo passaggio, per le scuole coinvolte nel progetto, si è rivelato molto delicato: testimonianza ne è che sui nove istituti scolastici coinvolti solo tre istituti, e quindi tre gruppi di insegnanti ed educatori, hanno concluso nell’anno scolastico 2018/19 un’esperienza di sperimentazione e un gruppo concluderà nel 2019/20 il suo percorso. Tutti gli altri gruppi si sono fermati alle esperienze di ricerca-formazione e ricerca supervisione svolte negli anni scolastici precedenti. L’ipotesi, condivisa dai partner di progetto, è che accedere alla possibilità di sperimentare un seppur minimo cambiamento nelle pratiche quotidiane implichi infatti, da parte dei docenti ma anche da parte dell’istituzione scolastica in cui operano, assumersi la responsabilità del cambiamento, mostrando che, anche solo a partire da “piccole cose” e anche solo agendo “in punta di piedi”, è possibile cambiare per andare nella direzione di un modo di fare scuola che metta al centro la formatività e l’inclusività dell’esperienza scolastica.

Dal punto di vista degli insegnanti e degli educatori coinvolti nei precedenti percorsi, il passaggio è delicato nel momento in cui significa passare da una posizione di co-partecipazione a una ricerca grazie alla quale si è imparato a leggere la complessità dell’esperienza scolastica e a individuare strategie di cambiamento, a una posizione in cui occorre agire in prima persona il cambiamento; ciò implica andare a mettere in discussione e a modificare non tanto le pratiche della scuola o di “altri”, ma l’atteggiamento e il comportamento professionale di ciascun docente ed educatore: il proprio modo di “fare scuola”, che, come sappiamo, riflette implicitamente il background formativo, personale e professionale, di ogni professionista.

Da questo punto di vista, il passaggio alla sperimentazione è una sorta di “banco di prova” della profondità e della significatività degli apprendimenti personali e professionali sviluppati altrove e in precedenza; in un certo senso, è anche un punto di non ritorno, che comporta anche una certa esposizione personale e di team di fronte ad altri colleghi e gruppi che non hanno scelto di avviare o di partecipare a percorsi di sperimentazione: e sappiamo bene come questo possa essere vissuto con disagio in un contesto valutativo come quello scolastico.

Essere consapevoli della delicatezza e problematicità di questo passaggio porta a riflettere sulle condizioni che hanno reso possibile avviare e portare a termine le tre sperimentazioni di cui si approfondiranno oggetti, modalità e contenuti nei capitoli seguenti.

Innanzitutto, è stato fondamentale per ogni gruppo di ricerca-sperimentazione, lavorare su un oggetto che fosse avvertito come “urgente” per il suo impatto sulla vita scolastica degli studenti, dei docenti e degli educatori, ma che, al tempo stesso, fosse vissuto come qualcosa di non completamente nuovo, in quanto già affrontato, letto, compreso nei percorsi precedenti, se non da parte di tutti i componenti dei gruppi di sperimentazione almeno da parte di alcuni.

In secondo luogo, si è rivelata essenziale l’opera di rilettura del “problema” su cui intervenire nei primi incontri del gruppo di sperimentazione con il ricercatore del CSRM e con la consulente pedagogica. La messa a punto della domanda di consulenza e supervisione intesa come accompagnamento nella sperimentazione, evidenziando il nucleo del problema, quindi ciò su cui occorre andare a introdurre strategie di cambiamento, chiarendo limiti e risorse del gruppo, della scuola e del progetto stesso, è stata cioè fondamentale nel delimitare in maniera chiara e condivisa le effettive potenzialità della sperimentazione e i suoi vincoli: condizione, questa, per individuare strategie di cambiamento sostenibili.

In terzo luogo, a posteriori si è colta l’importanza di alternare diversi setting di attivazione dei gruppi. Gli incontri con il ricercatore del CSRM hanno avuto la funzione di sostenere la postura di ricerca dei docenti attraverso domande riflessive ed esplorative sulle situazioni che man mano il gruppo andava sperimentando, ma anche una funzione di supervisione e di riorientamento dello sguardo e delle pratiche del gruppo. La possibilità di accogliere, in questo senso, vissuti di impotenza o di stallo nell’arco delle attività quotidiane aiutando il gruppo a contestualizzare tali vissuti e a vedere le situazioni nella loro processualità e globalità ha dato modo ai componenti dei gruppi di sperimentazione di affinare competenze di lettura, ma anche di intervento, che, in molti casi, hanno fatto della capacità di stare nelle contraddizioni, nel “vuoto” di soluzioni, nella difficoltà una chiave di volta per un riposizionamento professionale e soggettivo. Da questo punto di vista, la presenza costante a scuola e in altri setting riflessivi della consulente pedagogica ha consentito ai team di continuare a tradurre in atteggiamenti e pratiche quanto esplorato negli incontri con il ricercatore del CSRM. L’esperienza in classe o in altri contesti scolastici, vissuta in team o individualmente, ha consentito quindi a ciascun componente dei gruppi di mettersi alla prova e nello stesso tempo di osservarsi in situazione, consapevole della possibilità di riflettere su quanto sperimentato in altre sedi. L’alternanza di tali setting esperienziali e riflessivi nell’esperienza dei partecipanti ha consentito quindi di sostenere una postura riflessiva sulle azioni svolte, ma anche di attivare un pensiero in situazione (Schön, 1993).

Ancora, si è rivelata essenziale la rielaborazione dell'esperienza di sperimentazione, finalizzata non solo alla comprensione del suo significato da parte dei gruppi, ma anche e soprattutto alla ricostruzione della sua effettualità, esplicitandone l'origine, le condizioni di possibilità, le strategie attuate e gli effetti verificatisi, per conoscere e ri-conoscere quanto accaduto costruendo quindi un sapere "di caso", "dal basso" e sviluppare, a partire dai vissuti individuale, apprendimenti soggettivi e intersoggettivi (di gruppo). Passaggi, questi, indispensabili per poter comunicare ad altri quanto sperimentato e renderlo, in qualche modo, fruibile in altre situazioni.

Infine, condizione essenziale per lo sviluppo di tutto il progetto ma ancor più per i percorsi di sperimentazione, è stato il sostegno da parte dell'istituzione scolastica: le sperimentazioni avviate e concluse sono state non solo incoraggiate ma sostenute in tutti i percorsi da una presenza attenta della Dirigenza, che ha creato le condizioni, materiali, organizzative e istituzionali, perché alcuni cambiamenti potessero essere introdotti nelle routines scolastiche e perché essi potessero essere raccolti, esplorati, pensati e restituiti come patrimonio non solo dei singoli gruppi ma della scuola. Si tratta di un'assunzione di responsabilità essenziale, senza la quale le sperimentazioni rischiano di restare "belle" esperienze, vissute da un manipolo di docenti, ricordate con nostalgia e presto dimenticate.

### **Facciamo il punto**

Il capitolo introduce al progetto "Ascoltare per promuovere. Dalla scuola dell'autonomia a quella dell'inclusione: la qualità dell'esperienza scolastica", in quanto esperienza quadriennale di consulenza pedagogica e ricerca educativa partecipata. Il saggio ne mette in luce le intenzioni e l'articolazione, riflettendo criticamente sui limiti e sulle prospettive aperte dal progetto nella sua globalità e soffermandosi poi in particolare sui presupposti e sulla realizzazione delle azioni di sperimentazione, esplicitando così la cornice epistemologica e metodologica all'interno della quale si sviluppano le azioni che saranno approfondite nei capitoli successivi.

## Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (a cura di) (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Booth T., Ainscow M. (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola*, Erikson, Trento.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erikson, Trento.
- Cardarello R. (2018), "Dimensioni metodologiche della Ricerca-Formazione", in Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano, pp. 42-51.
- Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, *Strumenti d'intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*.
- Comune di Bergamo, Centro Studi Riccardo Massa, Ser.E.Na, Alchimia, *Ascoltare per promuovere. Dalla scuola dell'autonomia a quella dell'inclusione: la qualità dell'esperienza scolastica*, Sestante Edizioni, Bergamo.
- Dewey J. (2014), *Esperienza ed educazione*, Cortina, Milano.
- D.M. 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Dovigo F. (2007), *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erikson, Trento.
- D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*.
- Ferrante A. (2018), "Incontri difficili. Riflessioni pedagogiche sul rapporto scuola-famiglia in una scuola dell'infanzia", in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10, 14-15, pp. 223-236.
- Ferrante A. (2018), "'Immagine e partecipazione': un'esperienza di ricerca-formazione in una scuola dell'infanzia sul rapporto problematico tra scuola e famiglia", in Ulivieri S. (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato, pp. 101-105.
- Fook J. (2002), "Theorizing from Practice. Towards an Inclusive Approach for Social Work Research", in *Qualitative Social Work*, vol. 1, n. 1, pp. 79-95.
- Guba E., Lincoln Y. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage, Newbury Park.
- Iori V., Rampazi M. (2008), *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Unicopli, Milano.
- Legge 13 luglio 2015 n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Losito B. (2018), "Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione", in Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano, pp. 52-60.
- Marchesi A., Palma M. (2017), "L'approccio clinico in un percorso di consulenza in un Istituto Comprensivo del Comune di Bergamo", in Palma M. (a cura di), *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 221-249.

- Martini B. (2013), “La ricerca empirico-sperimentale”, in Baldacci M., Frabboni F. (a cura di), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Novara, pp. 78-104.
- Massa R. (1987), *Educare o Istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Massa, R. (a cura di) (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- McIntyre A. (2008), *Participatory Action Research*, Sage, Thousand Oaks.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Narajan S., Shlessinger S. (2017), “When Theory Meets the ‘Reality of the Reality’: reviewing the Sufficiency of the Social Model of Disability as a Foundation for Teacher Preparation for Inclusive Education”, in *Teacher Education Quarterly*, pp. 81-100.
- Nigris E. (2018), “L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?”, in Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano, pp. 27-41.
- Nind M. (2014), “Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers’ and learners’ democratic development of education”, in *Cambridge Journal of Education*, 44, 4, pp. 525-540.
- Palma M. (a cura di) (2017), *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Palma M., Ferrante A. (2018), “School-Family Relationship: From the Crisis Experience to Sharing Practices”, in *ICERI 2018 Conference Proceedings*, Gómez Chova L., López Martínez A., Candel Torres I. (a cura di), IATED Academy, pp. 7704-7710.
- Palmieri C. (2014), “Metodo e qualità dell'esperienza scolastica: percorsi di ricerca e formazione”, in Cappa F. (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 13-50.
- Palmieri C. (2016), “Dare forma al lavoro educativo, formare al lavoro educativo: un'esperienza di ricerca”, in Tarozzi M., Montù V. (a cura di), *Oltre i confini, lungo i margini*, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, pp. 58-64.
- Palmieri C. (2018a), *Dentro il lavoro educativo. Tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Palmieri C. (2018b), “Agire l'inclusione sociale: condizioni di possibilità e limiti del lavoro educativo”, in Polenghi S., Fiorucci M., Agostinetto L. (a cura di), *Diritti, cittadinanza, inclusione*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 133-142.
- Palmieri C., Palma M. (2017), “The Relationship between School and Community as an Opportunity to Rethink Teaching”, in *US-China Education Review A*, 7, 1, pp. 49-57.
- Palmieri C., Palma M. (2018), “Il lavoro di gruppo tra insegnanti: condizioni facilitanti e ostacoli alla diffusione di una cultura collaborativa nella scuola”, in *Ricerche Pedagogiche*, LII, 208-209, luglio-dicembre, pp. 245-271.

- Perla L. (a cura di) (2013), *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato.
- Prada G. (2018), *Con Metodo. Dalla ricerca in Clinica della Formazione alle pratiche educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Riva M.G. (2008), "Professionalità riflessiva e relazionale dell'insegnante", in Riva M.G. (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa, pp. 135-239.
- Schein E.H. (2001), *La consulenza di processo. Come costruire relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Cortina, Milano.
- Schön D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Vannini I. (2018), "Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il 'qui ed ora' del Centro CRESPI", in Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano, pp. 13-24.

### 3. L'indice del conflitto a scuola

di Paola Marcialis e Giorgio Prada

La sperimentazione dell'Istituto Comprensivo *Santa Lucia*, a cui è dedicato questo saggio, ha maturato le condizioni della sua possibilità nel penultimo anno in cui si è dispiegato il progetto complessivo dedicato a tutti gli istituti comprensivi della città di Bergamo (2015/2019). Percorsi di supervisione e formazione erano a disposizione dei diversi Istituti e tutti o quasi, nell'arco dei primi due anni di progetto, si erano attivati. L'Istituto Comprensivo *Santa Lucia* il terzo anno, identificò e scelse come area di supervisione e ricerca una dimensione oscura del lavoro scolastico, forse la più oscura: la dimensione del "conflitto".

Furono necessarie una serie di riunioni con lo Staff della Dirigenza, interlocutori privilegiati e Coordinamento di Progetto, per consentire la messa a punto di un percorso di supervisione e ricerca che è risultato credibile e percorribile, a fronte dell'impegnativo tema posto sul tavolo. Occorreva accogliere la richiesta di lavorare sul conflitto docente-studente, come richiesto dallo Staff, pur in presenza di una situazione che si dava come effettivamente molto più complessa, come il nostro tentativo di approfondire la domanda consentiva via via di comprendere. Per avendo intuito che la questione del conflitto sarebbe potuta essere assai meno lineare di come veniva posta al principio, sapevamo bene che occorreva muoversi con prudenza (Schein, 2001): non sempre chi pone una domanda è consapevole della portata della stessa e solo un lavoro di scavo per vie di approfondimento sempre condivise consente apprendimenti significativi.

Difficile in quel primo anno immaginare che questo percorso avrebbe potuto avanzare sul terreno molto più compromettente per tutti della sperimentazione del trattamento del conflitto a scuola.

## «Di che cosa parliamo anzitutto quando parliamo di conflitto a scuola?»

L'inizio del percorso è stato dedicato a una dimensione di ricerca, ponendo di fronte all'intero Collegio Docenti, questa domanda: «di che cosa parliamo anzitutto quando parliamo di conflitto a scuola?»; sono stati attraversati vari campi disciplinari e molteplici contributi, per tematizzare la questione del conflitto dai diversi punti di vista che le scienze umane offrono. In effetti, varcando le soglie dell'Istituto Comprensivo verso l'esterno insieme ai ricercatori<sup>1</sup>, al Collegio Docenti sono state date le prime informazioni sulla dimensione complessa del problema per cui il grado di complessità raggiunto dalla nostra società "là fuori dalla scuola" fa sì che si possano riferire diversi significati, e ciascuno di loro altrettanto valido, di conflitto.

Per tappe veloci, si sono ripercorsi i più recenti significati culturali assunti dal costrutto di conflitto, leggibile, in chiave sociologica, come esito della società liquida (Bauman, tra gli altri, 2000; 2005; 2015): in una società in cui non ci sono più appigli solidi come potevano essere lo Stato e il suo modo di avanzare soluzioni a problemi di molti, dove si incrinano le grandi narrazioni sul cambiamento possibile con conseguente disorientamento a riconoscersi in una comunità o in un'altra, dove i corpi intermedi vengono, di fatto, esautorati dalle loro funzioni di intermediazione, l'individuo è sfrenatamente privo di appigli, di legami, di mediazioni: si installa comodamente un individualismo esacerbato, che offre il suo modo di riempire il vuoto di punti di riferimento, l'apparire e il consumare. L'altro non è più compagno di strada ma antagonista: "Apparirò più di te, consumerò più di te!".

Un altro modo di leggere il conflitto, adiacente al primo ma con un quadro di riferimento psicosociale, è come condizione d'essere di più identità: «viviamo in un mondo in cui mentre si aprono spazi per nuove libertà e più ampie tolleranze delle diversità, aumentano le paure per i diversi, le spinte all'omologazione o all'emarginazione. Anche la flessibilità ed il suo intrecciarsi con l'identità, dunque, mi sembra più interessante pensarli come fenomeni che si sviluppano in contesti complessi, caratterizzati da quote importanti di ambiguità. Ma anche come fenomeni, essi stessi, contraddittori, ambigui, complessi» (Orsenigo, 2002, p. 9).

1. I ricercatori del Centro Studi Riccardo Massa, come è noto dalla cornice di progetto, sono stati messi a disposizione per attivare percorsi di ricerca-supervisione e di sperimentazione; in questa situazione, si tratta dei due autori del presente contributo, Paola Marcialis e Giorgio Prada.



Ancora, possiamo leggere il conflitto come una soluzione ai problemi, se il nostro quadro di riferimento assume una curvatura psicologica, organizzativa, comunicativa e anche antropologica.

La contemporaneità, si configura come il luogo della solitudine: se siamo disperatamente sempre più soli (Benasayag, Schmit, 2004; Zoja, 2009) e il mercato (Bruni, Zamagni, 2004; Augé, 1993) ha compreso che siamo disposti a pagare per sostituire l'assenza di relazioni con cose (Bauman, 2000), se le emozioni sono l'ultima riserva di ciò che si ritiene proprio (Elias, 1987; 1983) e se le emozioni dicono che esistiamo (Illouz, 2007), il conflitto diventa un luogo particolarmente esplosivo che ci mette a rischio (Beck, 1992) nel quale tuttavia ci sentiamo vivi, sentiamo di esistere per davvero. Anche a scuola?

## **La fatica di reggere situazioni di conflitto a scuola**

Tornando dentro le mura della scuola, è stato possibile cominciare a dire in modo condiviso che il conflitto è una caratteristica strutturale del nostro modo di esistere, come individui contemporanei immersi in diverse pieghe della società liquida, a contatto con differenze e con questioni generate dal potenziale contatto di queste differenze; il conflitto non è allora un incidente di percorso, un imprevisto, o una deviazione morale, ma appartiene alle relazioni tra le persone e le struttura (nel senso di dare forma, limite, significato specifico). Inoltre, i conflitti sono situazioni nelle quali due o più persone entrano in opposizione o disaccordo perché i reciproci interessi (posizioni, bisogni, desideri, valori...) sono incompatibili, o sono percepiti come tali, allorquando giocano un ruolo importante le emozioni e i sentimenti, e dove la relazione tra le parti in conflitto può uscirne rafforzata o deteriorata in funzione di come si sviluppi il processo di risoluzione del conflitto (Torrego Seijo, 2003).

A scuola, sono in primo luogo gli alunni e le alunne che è come se svuotassero proprio in aula gli zaini di problemi che maturano a casa; d'altra parte, la fatica ha a che fare anche con le relazioni tra docenti, ma sullo sfondo incombe il conflitto anche coi genitori.

Vale la pena di comprendere perché sede "naturale" di questo deposito sembra essere diventata negli ultimi tempi proprio la scuola e come la scuola allora può elaborare una sua "filosofia d'intervento". Può essere che si passi da un registro didattico ed educativo a qualcos'altro senza mediazione? E se le relazioni fossero caratterizzate da uno scontro/incontro mantenuto unicamente sul piano emotivo?

E ancora. Le regole della buona educazione e le azioni e reazioni tradizionali non tengono più? Non funziona più nemmeno quello che potremmo

chiamare “accordo sociale”, per il quale gli adulti possono contare su un *idem* sentire comune per il quale i minori possono “contare” su reazioni coerenti?

E di tutto questo e di quanto altro ancora accade, cosa si riesce a vedere dall’aula?

E soprattutto: come si potrebbero sperimentare altri punti di vista, altri modi di agire? Questa è stata la domanda su cui si è lavorato un anno intero e che ha generato le condizioni per avviare una fase di “sperimentazione” nell’anno successivo.

## **Per guadagnare un punto di vista pedagogico sul conflitto: le mosse di una ricerca-supervisione che è durata un anno**

Inizialmente l’Istituto voleva concentrare l’iniziativa nei giorni precedenti l’inizio della scuola e voleva aprirlo a tutto il Collegio Docenti, provando a proporre il tema del conflitto come un percorso di sensibilizzazione. Dato il tema su cui verteva l’attenzione di più soggetti intorno al tavolo, si è ritenuto più opportuno proporre un percorso diluito nel tempo, con apertura e chiusura dei lavori con il Collegio, e con il *corpus* del percorso seguito da un gruppo più ristretto di docenti-ricercatori, in modo da cominciare a provare, tra un incontro e l’altro di ricerca-supervisione, delle mosse pedagogiche nelle situazioni di microfisica del conflitto.

Il primo incontro in plenaria, come abbiamo già richiamato, è servito a delineare l’oggetto del percorso della ricerca-supervisione e il come si può trattare in quanto oggetto pedagogico: in pratica, c’è stato un approfondimento culturale del “conflitto” visto da diverse angolature delle scienze dell’educazione e un approfondimento metodologico sui passi di ricerca pedagogica possibili, una volta trasformato il tema-conflitto in oggetto di ricerca pedagogica situata in contesto-scuola. Con questo passaggio, è stata fornita una cornice di riferimento scientifico e culturale rispetto al tema e si è posto il tema della ricerca pedagogica, con una proposta specifica rispetto alla ricerca pedagogica stessa.

### *La cornice epistemologica*

Il taglio di ricerca pedagogico proposto si rifà alla Clinica della Formazione come prospettiva pedagogica che consente di far emergere i fram-

menti e gli episodi di ciò che è indicato nel tema del conflitto come tema rilevante per quel contesto. «Ciò che è dato all'interno di un'esperienza di formazione vissuta, narrata o riportata, rimanda per essere compreso a ciò che è pensato, agli schemi di pensiero soggiacenti ai costrutti linguistici con cui ci esprimiamo e ragioniamo a proposito di formazione, alle forme simboliche e alle figure dell'immaginario pedagogico socialmente diffuso e condiviso che precostituiscono le rappresentazioni, i giudizi, i sentimenti con cui percepiamo la formazione, la valutiamo, la viviamo e insomma la esercitiamo» (Franza, 2018, p. 269).

Tutto il percorso di ricerca ha richiesto un accurato allestimento metodologico: per dirla con Franza, si è allestito un duplice *set* di ricerca, sulla base di indici e "endici" (Franza, 2018, in part. pp. 281-296). Il primo, centrato sull'indice, «il gesto deittico che insegna e mostra è una vera e propria freccia che indica la direzione di rapporto tra chi indica e l'indicato e che nel colpire l'oggetto o la zona bersaglio proietta e iscrive in essi condensandoli e marcandoli il punto di vista, l'intenzione, la disposizione dell'indicante» (Franza, 2018, p. 286). Il secondo, centrato sull'endice, una parola preziosa che deriva sempre dal verbo latino indicare e che svolge la stessa funzione dell'indice, ma è, per così dire, un ramo cadetto di derivazione e si muove con modalità specifiche, attirando ricordi, sollecitando emozioni e catturando l'attenzione: si tratta di «un segno, un segnale utilizzato come richiamo per la memoria (nodo al fazzoletto, nota, appunto, sottolineatura) [...]. Alla pressione deittica dell'indice che ostende e guida intenzionalmente l'attenzione, si affianca la forza di attrazione dell'endice che cattura suo malgrado l'attenzione dell'ascoltatore o spettatore» (Franza, 2018, p. 290).

Per la costruzione dei dati di ricerca, è stato necessario costruire un gruppo di ricerca abilitato alla particolare costruzione degli episodi (i dati di ricerca) che la Clinica della Formazione richiede per avviare il suo lavoro analitico, cosa che è stata presentata in plenaria a giustificazione della richiesta di costituzione di un gruppo di lavoro agile. In effetti, si è trattato di allestire uno spazio di apprendimento-insegnamento sulla scrittura degli episodi in modo pedagogico, ovvero con un uso di tracce deittiche molto elevate.

Le tracce con cui costruire gli episodi sono gli indici (e gli endici) di cui parlavamo poc'anzi, ovvero dei segni particolari del linguaggio, di tipo diverso da quelli di cui di solito si occupa la pedagogia, che sono solitamente i simboli o, in maniera più laterale, le icone: indici, simboli e icone sono la classica tripartizione operata dal filosofo Charles Peirce dei segni nel linguaggio (Peirce, 1980). Per Peirce ci sono tre tipi di segni nella lingua: la sua semiotica prevedeva i *simboli*, che indicavano la relazione

arbitraria tra significato e significante, è una relazione per convenzione; le *icone*, che rinviavano alla relazione tra significante e significato di tipo metonimico, è una relazione per somiglianza, e gli *indici* che mettono in campo una relazione tra significante e significato che dipende dal contesto nel quale si sviluppa l'interlocuzione, è una relazione per contiguità.

Ricorrere agli indici ci è necessario. Sempre Franza ci aiuta a comprendere che «il riconoscimento di un evento formativo non può essere affidato solo e semplicemente alla sua definizione, ciò varrebbe ad inseguire con parole il significato di una parola. Si ha sempre bisogno di un gesto ostensivo, di un atto che permetta di agganciare la catena delle parole al gancio del referente, una deissi insomma, che mi permetta di dire: 'questo è un evento formativo'. Nella fattispecie il gancio sarebbero le rappresentazioni dell'evento formativo di cui disponiamo» (Franza, 1997, pp. 73-74).

### *Una digressione nel campo dell'antropologia del linguaggio*

Per comprendere bene questo passaggio, concediamoci una digressione sui costrutti base dell'antropologia del linguaggio contemporanea che si occupa dell'indessicalità. Attraverso il linguaggio i soggetti continuano a scambiarsi opinioni su ciò che riescono a comprendere della situazione che li circonda, di aggiustamento in aggiustamento, per essere fedeli, "sufficientemente fedeli al contesto". La fedeltà al contesto è la condizione primaria per poter abitare la situazione in cui si è: comprendere e farsi comprendere è una necessità per l'essere umano, soprattutto se è impegnato in una qualche forma di relazione educativa, se è dentro le trame di un progetto esplicito o implicito che sia (Bertolini, 1993).

Questa fedeltà al contesto viene raggiunta dai soggetti sulla scena del linguaggio e sulla scena educativa, attraverso l'uso degli elementi indessicali del linguaggio: gli interlocutori e le interlocutrici solitamente **non sanno** che stanno ricercando elementi indessicali del linguaggio per non essere fraintesi – ciò che l'antropologia del linguaggio chiama «**errori di contestualizzazione**» (Goffman (1959), 1981) – **ma sanno** che stanno ricercando le "parole giuste" per farsi intendere.

Ora, abbiamo nominato le determinazioni contestuali passando per la *situazione*: per essere fedeli al contesto, è necessario che le persone cerchino con attenzione le "parole giuste". Solo così, invece di essere un tema di conversazione, un certo evento diventa oggetto di analisi, richiamando a sé la situazione in cui l'evento ha, o avrebbe avuto luogo. Gli indici utilizzati per rimembrare l'evento, infatti, fanno emergere la situazione, teatro dell'evento. L'emersione potrà essere semplicemente "indicativa" (*lì e in quel*

*tempo è successo questo evento*) o più probabilmente una indicazione fantasmatica (*per come la vedo io, per come penso e sento, e da dove parlo io, in quel tempo e in quello spazio è successo questo evento, o qualcosa che ricordo così*). Il passaggio da conversazione, con il locutore e l'ascoltatore, a situazione, con i partecipanti alla scena dell'evento, è importante ai nostri fini, così come a quelli dell'antropologia del linguaggio. Con la *partecipazione* – che supera la dicotomia tra locutore e ascoltatore e rende polifonico l'atto del linguaggio – e con la *situazione* – che supera il concetto di conversazione, riportando i partecipanti all'interno del contesto, si può comprendere il linguaggio anche dal punto di vista pragmatico, la scena in atto, e non solo dal punto di vista semantico, come ci obbliga a fare la conversazione.

Procedimenti di analisi analoghi, nel campo dell'antropologia del linguaggio, sono stati svolti da Hanks<sup>2</sup>, il primo antropologo del linguaggio che ha cercato di incrociare i metodi dell'analisi strutturale e una descrizione di tipo fenomenologico del corpo umano, come mediatore del rapporto con il mondo.

È utile ricordare che i dati della ricerca che volevamo far costruire agli insegnanti, avrebbero dovuto rappresentare episodi di conflitto nella scuola, materiale “caldo”, di fronte al quale è possibile avere reazioni di misconoscimento, minimizzazione o, al contrario, estremizzazione. Le regole del setting di ricerca adottato, richiedono di trattare il conflitto come oggetto di ricerca e di analizzarlo in modo situato e non in modo astratto dal contesto in cui si è presentato. Le ragioni per utilizzare il linguaggio “in un certo modo”, ricco di spunti indessicali, era quindi strategica per la fase di scrittura della ricerca e lo sarebbe stata anche in fase di analisi, dove avremmo potuto far riferimento in modo agevole a tutti gli studi antropologici, sociologici e psicologici – e segnatamente psicoanalitici – richiamati e messi a disposizione nella plenaria di apertura del percorso di ricerca, ma anche proposti dai partecipanti del percorso di ricerca-supervisione, per poter avviare il lavoro di significazione e di interpretazione dei “dati” di ricerca, in situazione.

Avere una lingua non ci consente soltanto di dare un senso a ciò che vediamo e udiamo fuori di noi. Con la lingua, possiamo anche guardare nella nostra mente, nel nostro animo e porci domande come: chi siamo? Da dove veniamo? Dove stiamo andando? Perché siamo qui? La lingua esiste per formulare domande e avan-

2. In particolare, facciamo riferimento a Hanks W.F., “Exorcism and the Description of Participant Roles”, in Silverstein M., Urban G. (éd.), *Natural Histories of Discourse*, University Chicago Press, Chicago, 1996, pp. 160-193.

zare risposte. Dedicarsi all'analisi della lingua dell'interazione quotidiana significa credere, innanzitutto, che queste domande non debbano riferirsi solo al ristretto ambito dei grandi rituali della nostra religione o della vita politica (Duranti, 1997, p. 302).

Per poter abbracciare questa prospettiva, che è molto affine a quella pedagogica proposta da Franza (1997; 2018) abbiamo costruito in questo modo la prima parte del percorso di ricerca.

### *Lo “scrivere pedagogico”*

Metodologicamente parlando questo richiedeva che i partecipanti non dessero troppo per scontato che il “riportare un episodio” fosse un'azione neutrale o banalmente pratica. Ogni volta che si rappresenta il mondo della vita in un testo, gli indici sovrabbondano e a volte finiscono per oscurare ciò che è accaduto invece che esplicitarlo. Occorreva che il gruppo comprendesse attraverso alcuni esercizi che questa pratica di scrittura poteva comportare una serie di rischi e come occorresse orientarsi a una scrittura “pedagogica”. Così è stato approntato un attrezzo (Prada, 2018) che consentisse di approcciare la questione nel modo più prossimo al sentire docente, ovvero attraverso un esercizio di stile che rendesse conto della possibilità che nella restituzione di un medesimo fatto si possano agire diversi punti di vista e che nella costruzione di un episodio scritto si può far riferimento e dunque agire, a diversi “generi”, “registri letterari”.

Dopo questi esercizi, in cui ogni partecipante è stato messo alla prova con questi duri aspetti della scrittura, si è potuto dare indicazioni sulle caratteristiche per un testo pedagogicamente rilevante, riferimento utile per scrivere un episodio sul conflitto a scuola. Questa particolare narrazione di un episodio, con un inizio, uno svolgimento e una fine (o scioglimento), avrebbe dovuto comportare una serie di “ricchezze” in termini di:

- indici/indicazioni temporali: ora, ieri, domani, date, prima che, dopo di che, tempi dei verbi, *consecutio temporum*, percezioni temporali (ad esempio, «mi è sembrato che il tempo volasse», «la campanella non suonava più quel giorno»), dilatazioni, contrazioni, oscillazioni, puntualità/ritardo, calendari, tempo dell'*otium* [*tempo libero, o dell'intervallo*] e del *negotium* [*tempo del lavoro, o dell'aula*];
- indici/indicazioni spaziali: qua, là, coordinate spaziali, misure spaziali (ad esempio, «in aula», «in corridoio», «in cortile»), fuori, dentro, accanto, lontano, a destra, a sinistra, percezioni spaziali (ad esempio, «ma dove eravamo quando...?», «mi sembra che fossimo in aula insegnanti», «mancava l'aria in palestra...»);

- indici/indicazioni esistenziali: funzione di presupposizione (questo, quello, e tutti i pronomi dimostrativi; «questa circolare non è stata firmata» fa per esempio riferimento a qualcosa che esiste e che è dato presupposto esistere);
- indici/indicazioni esistenziali: funzione di creazione come i *Social sex markers* o marcatori sociali di sesso. («Tutti gli uomini possono votare, indipendentemente dal censo», si riferisce per esempio al mondo in cui le persone di sesso maschile hanno il diritto di andare a votare o allude al mondo in cui tutti gli uomini e le donne possono andare a votare? Un mondo che esiste in quanto presupposto o in quanto creato?) o i pronomi personali, Tu/lei, in italiano o tu/voi in inglese («Diamoci del tu», frase che ristrutturata il contesto proprio modificando le posizioni sociali delle due persone).

C'è un intero lessico per le scienze umane che ci aspetta (Duranti, 2001). Ma, per iniziare, avremmo a questo punto dovuto e potuto leggere i nostri «oggetti» di ricerca, gli episodi ricchi di indici prodotti, tenendo presenti le indicazioni date.

### *Il “leggere pedagogico”*

La seconda parte del percorso di ricerca è stata presentata come dedicata all'analisi degli episodi sul conflitto, costruiti come nella prima parte si è imparato a fare. In questo secondo tratto del percorso, si è potuto fare ricorso a tutti i riferimenti culturali e scientifici sul conflitto messi in campo nella plenaria di inizio. Il lavoro ermeneutico, l'attribuzione plurima di significazioni, è stato condotto orientando le riflessioni tenendo a bada le “naturali” aspettative di “trovare LA soluzione”. La conduzione ha privilegiato invece l'esercizio di una pratica di co-costruzione di ipotesi di lettura complesse tra le quali “recuperare” il materiale adatto a comporre insieme una qualche risposta congruente – o comunque più congruente – con il contesto e con le significazioni e le caratteristiche affettive che lo abitano.

Un esempio del lavoro svolto, tratto da un episodio che narrava di un colloquio tra scuola e famiglia, che è stato l'atto finale di una storia di conflitto, ci permette di seguire, almeno parzialmente, il lavoro ipotetico di destrutturazione e ristrutturazione del contesto “conflittuale”.

Una sedia “ingenuamente” disposta per accogliere un genitore, se è piccola, cioè presa in prestito dalle seggioline dei bambini e delle bambine, ed è posta davanti ad un tavolo alto (per esempio una cattedra) ed è di fronte a una sedia alta su cui si accomoda l'insegnante o il dirigente, non è solo una sedia piccola di fronte a una sedia grande, divise da un tavolo:

è un sistema preciso di assegnazione di posti, che dispone “contestualmente” un diritto di parola diverso. Se invece ci si sedesse tutti e in cerchio sulle seggioline piccole (perché quelle toccano solitamente se si accoglie un genitore nell’aula) e senza tavolo in mezzo, la situazione cambierebbe completamente fisionomia implicita ed esplicita. Proprio una sedia dunque, come elemento di contesto trasformabile per come è disposta alla situazione di ascolto, dialogo e scambio tra famiglie e scuola, è quanto si è ipotizzato di porre in discussione quando ci si trova in una situazione di potenziale conflitto, proprio per vedere di creare un varco materiale e contestuale nell’esito “quasi scontato” di un colloquio che finirà certamente male, mentre invece occorre dare una possibilità di una esperienza diversa a insegnanti e genitori.

Scandagliare il conflitto vuol dire accorgersi anche delle sedie diverse: trasformare il contesto vuol dire che è possibile un allestimento (Palmieri, 2018) del contesto diverso che influenza in altre direzioni il colloquio tra scuola e famiglia. In questo senso si può dire che è stato ipotizzato un uso strategico del contesto immaginato a partire dalla presenza del conflitto all’interno di una situazione di colloquio scuola-famiglia, assunto come indicatore di discrepanza tra ciò che si vorrebbe ottenere e ciò che si mette in campo per perseguirlo.

## **Il conflitto come oggetto pedagogico, o dei risultati della ricerca**

I nuclei tematici emersi e rielaborati nel percorso di ricerca, frutto della capacitazione alla lettura pedagogica, affinata nella seconda parte del percorso, sono numerosi e preziosi. Ne richiamiamo i principali.

*Conflitto come “segnale” di zona di attenzione prioritaria pedagogica.* Prendiamo a prestito una sigla francese (ZEP, *Zone éducation prioritaire*<sup>3</sup>) per dire come giovi alla riflessione pedagogica il pensare il conflitto come a un indicatore di “zone” in cui è richiesto un intervento pedagogico ed educativo più intenso e ben ancorato alla situazione. L’emersione del con-

3. Sul sito del Ministero dell’educazione e della gioventù dello stato francese, questione della priorità educativa viene così presentata: «la politica dell’educazione prioritaria a per obiettivo di correggere l’impatto delle ineguaglianze sociali ed economiche sul successo scolastico attraverso un rafforzamento dell’azione pedagogica ed educativa nelle scuole e negli istituti dei territori che incontrano le più grandi difficoltà sociali» [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) (La politique d’éducation prioritaire a pour objectif de corriger l’impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l’action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales).



flitto, il suo essere messo pazientemente in parola, il suo essere variamente indicato nelle manifestazioni e nelle forme rintracciate negli episodi, il suo essere fortemente contestualizzato e situato nelle pratiche ricorrenti che attraversano la scuola, ha fatto rileggere il “conflitto” come una sorta di “indicatore” di discrepanza tra la necessità trasformativa in atto e l’adesione alle pratiche di *routine*.

*Conflitto come “segnale” di zona da lavorare per incrementare l’inclusione.* Sembra emergere da questo lavoro di ricerca che la sottovalutazione dell’indicatore-conflitto e di qui la sua fatale accettazione, consegnati ai soggetti che fanno scuola delle parti prevedibili e poco trasformabili: il corpo-docente rimane “snob”, aristocratico detentore dei saperi indipendentemente dalle mosse dei singoli docenti; gli alunni, che ovviamente “non sono più come quelli di una volta” presentano tanti, forse troppi difetti per un buon processo di scolarizzazione; il territorio, per definizione “è lontano” e non c’è mai quando serve. Le famiglie, tutte abdicanti al loro compito educativo, sono pressoché assenti o assillanti. E via dicendo.

*Scuola, soggetto polifonico, con orditi conflittuali...* Fortunatamente la scuola è molto più dei ruoli-macchietta che la *routine* a volte costringe ad indossare: c’è un mondo di esperienze, ricche affettivamente, piene di significato, che si svolgono in contesti più accurati di quanto si voglia o si riesca a comunicare. La scuola è un soggetto polifonico, che esprimendosi “tira dentro” continuamente delle visioni culturali differenti, spessissimo conflittuali: e questo ben prima che arrivassero in classe bambini e bambine migranti e/o con nazionalità diverse. È finita da tempo l’era della cultura monofonica, quella in cui imperava l’alleanza monolitica tra famiglie e scuola, per riportarci ai nostri territori educativi. E forse anche alcune attestazioni scontate come i famosi “BES”, più che bisogni dei ragazzi e dei loro contesti, andrebbero letti, in analogia col riferimento francese, come “bisogni educativi del contesto scolastico” e non come semplici e monofonici “bisogni educativi speciali”, intesi come nascenti dal soggetto discente!

*Scuola, soggetto polifonico, ... e trame trasformative.* Oggi, siamo immersi in situazioni polifoniche e ne siamo sempre più consapevoli: ma da qui alla gestione metodologica e didattica delle differenze e dei conflitti, ne passa. I docenti coinvolti nella ricerca hanno potuto provare a passare dalle ipotesi controfattuali elaborate nella fase di lettura degli episodi («e se avessi fatto in quest’altro modo? Come sarebbe potuta andare la situazione?») a piccoli esercizi di trasformazione della loro quotidianità scolastica: come hanno poi testimoniato al collegio docenti di chiusura del percorso di ricerca, si sono esercitati in una sorta di *flash-mob*<sup>4</sup> pedagogici, per vedere

4. Come è noto, il *flash-mob* (*flash* lampo; *mob* folla) nasce agli inizi del secolo corrente come un evento scherzoso, privo di finalità se non quella di interrompere la *routine*

di smontare, attenuare, prendere sul serio l'indicatore-conflitto nella scuola attraverso un'azione insolita inscenata in una *routine* quotidiana della scuola. Nel nostro caso, l'idea delle piccole mosse insolite all'interno di situazioni conflittuali di *routine*, è venuta ai docenti-ricercatori che, mettendosi d'accordo su una data micro-azione, l'anno "provata" all'interno di situazioni di "conflitto" prevedibili, che fanno perciò parte della *routine* scolastica che nessuno nota più; proprio collocandosi al centro di queste scene di microfisica degli eventi scolastici invisibili, sono riusciti a riportarli alla luce e a provare a "lavorarli" solo dal punto di vista della disposizione contestuale in cui si svolgevano e si svolgono ordinariamente.

*Azioni trasformative "in corso"*. Come hanno elaborato queste azioni insolite, di "lavorazione" delle disposizioni contestuali? Dopo aver imparato a leggere i contesti, è arrivato il momento di scriverli o ri-scriverli. La macro indicazione strategica è stata quella di "muovere" i contesti, modificarli con piccole mosse di "spostamento" o di "ristrutturazione". Piccole sperimentazioni di quanto discusso nei sottogruppi di ricerca, hanno infatti fatto emergere intanto come circola ancora molta voglia di provare a "cambiare la scuola", nonostante tutto ciò avvenisse all'interno di un qualcosa avvertito pur sempre come "un corso".

Queste sono state le indicazioni che i partecipanti ai sottogruppi di ricerca (primaria e secondaria) hanno costruito per cominciare:

1. identificare la situazione di prova e descriverla (come abbiamo imparato a scrivere gli episodi);
2. ipotizzare una mossa alternativa (*prova in scena*, ovvero provare in situazione ipotesi di contesto modificato messe a fuoco nel percorso di analisi degli episodi: qualche esempio? Chiedere una pausa, magari davanti alla macchinetta del caffè, durante una riunione "difficile"; usare il verbale, per dare un altro andamento alla discussione; allearsi con qualche collega prima del Consiglio di Classe che esaminerà questioni critiche; spostare sedie e riallestire il luogo del colloquio, ecc.);
3. descriverla per punti utilizzando il "Quadrante".

del luogo in cui avviene lo scherzo; uno dei primi *flash-mob* europei si è svolto a Roma, nel 2003, è durato 10 minuti e in quei 10 minuti una folla di sconosciuti si è assembrata in un negozio di Messaggerie Musicali e ha chiesto a tutto il personale dei libri inesistenti. Poi, all'applauso finale, la folla si è dileguata ridendo; si tratta di un fenomeno del terzo millennio, che richiede una mobilitazione attraverso i *social media* (in particolare *YouTube* e *Facebook*) e che ha effetti comunicativi molto importanti. Generato dall'interazione creativa tra nuove tecnologie e umani, il *flash-mob* si presta, come si può immaginare, a usi plurimi.

## Il Quadrante<sup>5</sup>

Strumento utilizzato nel percorso di cui non abbiamo parlato prima, non è che un “attrezzo contenuto”, adatto alla rielaborazione (Prada, 2018) che riepiloga le dimensioni manifeste e latenti da tener presente nell’analisi degli episodi e si richiama alla partizione delle latenze che Riccardo Massa ha proposto come quadro di riferimento interpretativo del dispositivo educazione (Massa, 1992). È stato elaborato nell’ambito di un laboratorio sul lavoro educativo, qualche anno fa, ed è uno strumento che, se preso come un supporto (non IL supporto), è utile per inquadrare la complessità del lavoro educativo quando si è sulla scena educativa, o subito dopo, rispetto a dettagli, osservazioni e notazioni che poi serviranno come traccia nel momento dell’analisi per individuare i nuclei di significato, come risultati di ricerca.

Grazie al percorso di ricerca-supervisione e ai “movimenti *flash-mob*”, che hanno saldato ai nuclei di significati scoperti nella ricerca delle micro-pratiche di avvistamento del *setting* scolastico, il gruppo di docenti-ricercatori si è ripresentato al Collegio Docenti previsto per il finale del percorso, potendo testimoniare che la loro scuola era in condizione di sperimentare azioni articolate adatte a incrementare l’inclusione. Ai ricercatori del Centro Studi Riccardo Massa è rimasto il compito di dire che questa condizione avrebbe potuto essere sfruttata direttamente dai docenti che avevano fatto parte del gruppo di ricerca o, in alternativa, che i docenti competenti a “leggere e ri-scrivere” metodologicamente i contesti dell’esperienza scolastica, e segnatamente quei contesti “marcati” dal conflitto per elevarne la qualità dell’esperienza scolastica, avrebbero potuto proseguire in affiancamento con i ricercatori esterni e con la Consulente Pedagogica dell’Istituto,

5. «Si tratta di uno schema a quattro voci che ricorda al ricercatore la necessità di considerare e attraversare, nel corso dell’intervista o durante il *focus group*, quattro elementi specifici: i dati di contesto e di processo in cui l’esperienza educativa o formativa avviene, i significati che le vengono attribuiti e le rappresentazioni che soggiacciono alle narrazioni degli intervistati o del gruppo; gli affetti che connotano le narrazioni e le situazioni cui si fa riferimento; le strategie, le azioni, gli strumenti presenti o utilizzati nel corso dell’esperienza. Si tratta di uno schema, che, a prima vista, traduce in uno strumento concettuale e operativo la concezione che la Clinica della Formazione ha elaborato riguardo la complessità dell’esperienza educativa e formativa. L’efficacia del quadrante risiede nel fatto che esso consente sia di rilevare le caratteristiche che evidentemente connotano l’esperienza educativa/formativa, sia di far emergere, in particolare in sede di discussione e di elaborazione dei dati, ciò che in essa è latente, meno visibile, considerato o riconosciuto; il quadrante consente di cogliere e nominare singoli elementi ma anche di comporli nel loro intreccio, interrogandosi sulla configurazione risultante e spingendosi nella formulazione di ipotesi riguardo alla presenza di particolari modelli e dispositivi pedagogici in atto» (Palmieri, 2014, pp. 17-18).

per un'azione mirata e “trasformativa” verso zone di *attenzione prioritaria pedagogica*, identificate dal Collegio Docenti stesso.

Elevare l'esperienza scolastica dei contesti con indici di conflitto, vuol dire provare a trovare il modo affinché il genitore non sia umiliato, il docente non sia sconfitto, il dirigente non sia allontanato o aggirato, l'alunno non sia escluso. La ricerca indica che se il conflitto non è materiale manifesto con cui fare scuola, indicazione per la trasformatività del contesto, diventa il perno sotterraneo dell'esclusione sociale, scolastica, civica.

## **All'indomani del percorso di ricerca: verso la sperimentazione**

Le conclusioni del lavoro di ricerca hanno portato all'ipotesi che si potesse attivare, nel successivo anno scolastico, uno “spazio per un impegno sperimentale di più largo impatto” con l'affiancamento dei ricercatori esterni e questo è proprio quanto avvenuto.

Si trattava di passare da conflitti nella scuola presentati nel corso dell'anno precedente come “esempi” o al più come “casi di studio”, a conflitti “in essere”, “caldi”, quei conflitti che tutti sapevano in atto” per lavorare allora contesti e occasioni nei quali sperimentare quanto appreso, ricercando e attivando le soluzioni più adeguate. In particolare, non si trattava più “solo” di notare la sedia piccola e la sedia grande, emblema del contesto della situazione del colloquio conflittuale tra famiglia e scuola. Per essere tolte dall'invisibilità che la *routine* produce, queste richiedono uno sguardo unicamente pedagogico come quello di chi ha imparato a costruire episodi ricchi di indicatori contestuali, spaziali, temporali, affettivi e sociali, che siano simbolicamente presupposti o che siano creativamente istituiti nella scena socio-educativa.

Si trattava “anche” di allargare l'azione nello spazio e nel tempo per avere un impatto duraturo in un determinato contesto-scuola e di attivare l'intero Istituto nella costruzione di una competenza diffusa, capace di svolgere le condizioni conflittuali legate alla complessità educativa e alla loro comprensione e risoluzione o prevenzione. Dal *set* al *setting* pedagogico, per elevare la qualità dell'esperienza scolastica in modo intenzionale e “con metodo”<sup>6</sup>.

6. Oltre al riferimento al testo curato da Cappa (2014) sul metodo e la qualità dell'esperienza scolastica, che riunisce molti contributi sulla scuola di ricercatori e pedagogisti del Centro Studi Riccardo Massa, vogliamo fare esplicito richiamo a due testi, apparsi più recentemente nel dibattito pedagogico, che hanno molto a che fare con le modalità e lo sti-

Un set può essere utilizzato quale veicolo, proprio per condurre altrove: anche nella più sciatta classe scolastica è pur sempre possibile ricreare un ambientazione! Il set sarà un gioco tra spazi, istituzionali, materiali, virtuali, simbolici... che l'educatore saprà mettere a disposizione dell'educando affinché vi interagisca e ne possa fare a sua volta esperienza.

Il passaggio tra un semplice luogo e il set avviene grazie all'ambientazione che consiste nel disporre sul set i corpi, allo stesso modo che gli oggetti, gli abiti, i colori, le luci, persino gli odori, i suoni, allo stesso modo delle superfici... tutto a costituire un ambiente stimolante o al contrario un ambiente neutro, vuoto, buio, silenziato...

Quanto saremo stati in grado di disporre del set potrà determinare la qualità di un'esperienza educativa nella misura in cui si rispettino i vincoli del setting pedagogico. Tutto può educare, se con questo verbo intendiamo un cambiamento soltanto; ogni esposizione, ogni relazione con contesti finisce per produrre in noi determinati riassetti. Questa non è ancora l'educazione in senso stretto, ma qualcosa che ha a che fare semplicemente con gli effetti dei contesti sugli esseri umani.

La nozione di setting pedagogico introdotta a suo tempo da Riccardo Massa e ripresa da Igor Salomone (Salomone, 1997), dice invece di un sistema di regole e di ruoli volti a produrre uno spazio simbolico di elaborazione e di sperimentazione di nuove regole e di nuovi significati.

Per questo non sempre e non in ogni caso, una strutturazione degli spazi, dei tempi e delle attività manifesta la trasformazione di un set in setting pedagogico. Per quanto tutta l'educazione che possiamo, la facciamo avvenire in un set, sono proprio quelle regole e quei ruoli a determinare l'avvenimento educativo e non a caso la più importante di queste regole ha a che fare con la finzionalità (Prada G., *Con Metodo*, FrancoAngeli, 2018, p. 97).

## *Alla ricerca di una modalità di lavoro*

Dopo un incontro preliminare tenutosi a inizio dicembre, nel mese di gennaio si è attivato il percorso sperimentale, percorso conclusosi come da programmazione nel mese di giugno con una restituzione dei docenti coinvolti all'intero Collegio Docenti nel quale, oltre al resoconto di quanto realizzato, sono emerse alcune proposte pratiche di cambiamento del fare scuola in linea con le premesse di progetto.

le metodologico con cui si è pensato l'intero percorso svolto presso l'Istituto Comprensivo S. Lucia. Si tratta del testo di Palmieri (2018), dedicato al ripensamento della dimensione metodologica nello scenario professionale dell'educazione, intesa come esperienza educativa accurata. Il secondo testo, di Prada (2019), è stato fonte di diretta contaminazione sulla scena del percorso dell'Istituto Comprensivo S. Lucia, supportando il passaggio da un assetto di ricerca-supervisione a un assetto di sperimentazione, attraverso il passaggio metodologico cruciale che in gergo tecnico potremmo riassumere come il passaggio dal *quadrante* alla *partitura*.

Il relativo successo del lavoro svolto nel precedente anno scolastico ha comportato l'attivazione di un nutrito gruppo di docenti il che ha comportato la necessità di proseguire la co-conduzione da parte degli stessi formatori intervenuti l'anno precedente. Si sono attivati nello specifico due gruppi di sperimentazione che hanno pertanto lavorato in parallelo, uno per una classe della Secondaria e uno per una classe della Primaria. A questi due gruppi si è aggiunto un ulteriore gruppo di docenti già attivati l'anno precedente, i quali avevano manifestato la volontà di continuare il discorso intrapreso.

### *Dai problemi di un set particolarmente delicato...*

Dovendo lavorare necessariamente su problemi che riguardavano una classe soltanto e stante la delicatezza della situazione che riguardava le dinamiche tra docenti, docenti e alunni, docenti e famiglie e organizzazione d'Istituto, si è dovuto montare un *set* composito retto da una serie di vincoli procedurali e di relazione.

Occorreva infatti rispettare esigenze contrastanti: nel focalizzare il tema oggetto del conflitto si dovevano porre al riparo le persone implicate da uno "sguardo" potenzialmente giudicante oltre che garantire a ciascuno il rispetto della *privacy*. Del resto, occorreva anche assicurare formazione e supervisione ai due livelli, garantendo continuità al ruolo dei conduttori e libertà d'azione controllata ai docenti preformati lo scorso anno: una serie di ossimori pedagogici interessanti, come spesso lo sono le condizioni del lavoro educativo...

Tener insieme condizioni apparentemente paradossali è tipicamente lavoro pedagogico e la soluzione ideata e poi positivamente sperimentata vedeva un *set* composto dai docenti "portatori" della situazione conflittuale che avrebbero potuto sperimentare il cambiamento in situazione e un secondo gruppo di docenti, i partecipanti al percorso dell'anno precedente, divisi a loro volta in due gruppi, non implicati nella situazione conflittuale da risolvere, insieme a docenti che lo scorso anno non avevano partecipato alla formazione, ma che si erano dichiarati interessati al percorso con il desiderio di imparare quanto appreso dai colleghi l'anno prima.

La strategia pensata per poter incontrare al meglio queste potenziali situazioni critiche è stata di chiedere ai docenti non implicati nei conflitti presentati di assumere ruolo di facilitatori dei processi di lettura e soluzione conflittuale, in "affiancamento formativo" pertanto ai conduttori esterni, ponendo altresì i colleghi interessati che lo scorso anno non avevano tuttavia partecipato al percorso, nella posizione di chi "guarda e impara", men-

tre i colleghi della classe portatrice del caso conflittuale erano nella posizione di chi “apprende, elabora e sperimenta” sulla scorta delle indicazioni fornite dai conduttori e dalle sollecitazioni dei colleghi “formati”.

### *... A un approccio strategico al tema*

Il *set* disponeva materialmente costruendo due aree concentriche: “in mezzo” all’aula prendevano posto intorno a un grande tavolo, costruito aggregando numerosi banchi, i docenti impegnati nella lettura e nella generazione di conseguenti ipotesi di scrittura, atte alla soluzione della situazione conflittuale. A loro veniva data parola per aprire e chiudere gli incontri mentre gli altri colleghi con il formatore stavano loro tutt’intorno.

Il *set* poteva reggersi nonostante questa condizione particolarmente impegnativa, non solo sulla buona volontà e sensibilità dei partecipanti, ma anche grazie ad alcune regole-vincoli che i formatori esplicitavano e facevano rispettare. Tali regole, ispirate dai *setting* della Clinica della Formazione, si riassumono in cinque imperativi: riferirsi unicamente alle questioni portate e non alle persone che le portano, accettare di non dover necessariamente trasmettere-ricevere un sapere universalmente valido in luogo di contesti che al contrario consentono la costruzione di sapere “locale”; attenersi alle regole del percorso senza dover corrispondere allo schema in modo rigido; non assumere giudizi morali rispetto a quanto emerso e infine rispettare le persone senza tuttavia censurare tutto quel che si “vede”, aperti alla comunicazione e alla condivisione.

## **Affrontare metodologicamente il *setting* scolastico “conflittuale”**

Il primo incontro in plenaria è servito a delineare l’oggetto del percorso della supervisione alla sperimentazione. Una volta annunciato il tipo di proposta e di *set* di lavoro conseguente, si è trattato di costruire il consenso, un accordo tra i gruppi di docenti presenti, circa la volontà di operare su un caso specifico, prima in termini di comprensione degli effetti in atto e poi di sperimentazione dei possibili cambiamenti in vista dello scioglimento del conflitto orientati all’inclusione.

Da questo approccio sono emerse due “candidature”: i docenti di una classe della primaria e di una della secondaria hanno presentato il desiderio di lavorare su un proprio caso. Gli altri docenti partecipanti sono stati comunque ingaggiati, anche se in questo primissimo momento non poteva

esser già chiaro con quale ruolo, in quanto, come si evince dal discorso relativo al *set*, la situazione appariva in termini consenziali estremamente delicata e più impegnativa del previsto.

Seguendo la metodologia di lavoro consolidata nel corso della precedente esperienza di formazione e ricerca, ogni “classe” ha potuto costruire e condividere l’episodio che avrebbe caratterizzato il lavoro di ricerca-supervisione. Sono state messe a disposizione pertanto letture individuali dello stesso caso, narrate nella forma dell’episodio onde testimoniare i diversi punti di vista suscettibili del lavoro di ricerca conseguente (*polifonia attraverso la partecipazione*).

Il lavoro di ricerca sui casi presentati dagli “attori” della “vista consiglio di classe” al gruppo riunito in quel *set* specifico, ovvero comprendente anche i docenti “vista docenti del modulo”, è stato il primo risultato utile perché ha consentito a tutti gli attori coinvolti, sia quelli portatori di caso, sia coloro i quali agivano lo sguardo facilitante, sia quelli infine che stavano “guardando per apprendere”, di ricavare sapere dalla situazione utile a prospettare, ideare, possibili ridefinizioni di contesto.

Questa sottolineatura del contesto è stata suggerita dai conduttori quale mossa strategica che consente un immediato utilizzo, senza doversi preoccupare delle storie personali e di scuola di ogni attore coinvolto nella situazione conflittuale: le dimensioni affettive, valoriali, famigliari di ciascuno costituiscono una difficoltà oggettiva per il trattamento da parte di gruppi così eterogenei. Rispetto alle diverse esperienze di Clinica della Formazione (Massa, 1992) e alle codificazioni che ne discendono, questa si è rivelata una buona scelta strategica: il lavoro sui contesti tocca molto meno le persone, ma consente di modificare sostanzialmente le situazioni conflittuali generando a volte effetti apparentemente impensabili con un dispendio di risorse relativo.

### *Il tubetto di colla*

In estrema sintesi l’episodio racconta di un bambino A di una classe seconda di scuola primaria, prima che inizino le attività, fa cadere accidentalmente *un tubetto di colla*. Il bambino B, vicino al tubetto di colla caduto, lo prende ma non vuole restituirla al bambino A (“*cicca cicca!*”). Il compagno di banco del bambino B interviene e prende il tubetto di colla dalle mani di B e lo ridà ad A. E rimedierà un pugno dal bambino B. Il bambino A, senza parere, è riuscito nell’intento di dominare ciò che succede in classe, con la sua forte presenza, che fa scattare gli altri bambini, in questo caso il bambino C, a fare prima e più silenziosamente quello che lui, bambino A, avrebbe fatto prima o poi e vistosamente.



Ordinaria situazione, fatta *quasi* di niente, che si può riscontrare spesso in una classe di bambini e bambine e che può finire nell'invisibilità: a meno che ci sia un *team* che ponga al centro della sua attenzione un episodio scritto a più voci, insieme a un gruppo di insegnanti competenti che non è coinvolta nella gestione di quella classe ma legge in modo appassionato la situazione, oltre alla presenza dei due conduttori esterni e della consulente pedagogica d'Istituto, che hanno concertato la situazione di ricerca e sperimentazione.

Dove ci porta il tubetto di colla, il contenzioso tra i due bambini, il gesto di frustrazione e la presenza forte del bambino "che riporta alle regole"? In *medias res* di un contesto conflittuale, in modo sordo ma continuo: il gruppo classe fa frizione ogni giorno per il cambio dei posti, non riesce a transitare da uno spazio all'altro senza sciamare disordinatamente, lascia la propria classe come un piccolo campo di battaglia, dove i banchi sono disordinati, affollati di oggetti (magari pertinenti all'ultima attività, ma con buona approssimazione anche della penultima attività si possono ritrovare tracce e, con molta fortuna, anche la terz'ultima attività è tracciabile in qualche modo dagli "archivi" rinvenibili sul campo. Per non dire che si trovano spunti per becchettarsi in ogni dove: ogni occasione è un buon pretesto per fare scintille.

Come si ripositiona il *team*, forte delle letture delle colleghe di altre classi e altro ordine di scuola? Prende sul serio la microfisica che la classe mostra, raccoglie la sfida che le altre colleghe mostrano e decide un intervento multiplo, preparandosi concordando le mosse – piccole e accurate mosse di cambiamento di contesto – e le battute di scena, con i bambini e le bambine e, incredibile a dirsi, con i genitori. Effetti di questa partitura giocata nell'arco di un mese? Bambini e bambine presi dal nuovo clima delle "maestre", che si attardano a riordinare i loro banchi prima di uscire all'intervallo, che si godono i compagni vicini di banco che non avrebbero scelto ma che le loro maestre gli hanno proposto, da "sperimentare" per un mese, che fanno la fila per andare in mensa e negli altri spazi della scuola; e i genitori, nella preparatissima riunione in cerchio, decidono di sostenere la "sperimentazione", con quanto è possibile fare a casa (ascolto attivo delle giornate di scuola, aiuto nel preparare lo zaino ogni sera, manutenzione degli attrezzi del mestiere dell'alunno), abbassando di fatto la microconflittualità quotidiana che portavano a scuola, eco di quella dei loro figli e delle loro figlie.

Poche mosse, ma sguardo pedagogico in modalità *on* per tutto il tempo della sperimentazione, hanno anche consentito lo svolgersi di una unità didattica attiva costruita con la consulente pedagogica che ha avuto un buon successo con il pubblico diretto, ma anche indiretto.

È costata molto questa sperimentazione? Se ci fosse stata resistenza al cambiamento in questo caso, avrebbe avuto probabilmente a che fare con la tradizione, con un approccio mentale, organizzativo e metodologico in fondo di tipo “economico”: costa effettivamente molto meno fare ciò che si è sempre fatto, orientarsi alle condizioni esistenti, al mantenimento dello *status quo*.

Ma non è andata così. Il *team* ha ridisegnato il contesto-classe, e ha proposto questo nuovo disegno alla classe e alle famiglie. Ha consentito a tutti di partecipare alla sperimentazione, per come è stata organizzata e strutturata e ha potuto dividerne i significati pedagogici con le famiglie, partendo dall’effetto di maggiore inclusione che tutti gli attori hanno rilevato e di cui tutti gli attori, docenti comprese hanno usufruito.

## *Le banane*

L’episodio chiave del secondo gruppo muove da un ragazzo della secondaria che esce dalla classe durante una lezione e pare si dilegui nei meandri dell’istituto. Ovviamente l’episodio ha un *prequel* che parte dalla situazione di difficoltà dello studente, ma si centrerà poi col ritrovamento del ragazzo stesso che sta mangiando delle banane. Comportamento incongruo, derivante “certo” da qualche difficoltà patita precedentemente, si dice, ma lo sconcerto di tutti ha a che fare col montante conflitto di quando il ragazzo, ripreso, chiude volendo andarsene a casa. Quel che l’incrocio degli episodi narrati dai vari docenti di questo consiglio di classe ha consentito di comprendere ha a che fare proprio con la polifonia, anche se questa volta “una polifonia a sottrarre”: come se il dispositivo della suddivisione oraria per discipline sottraesse a ciascuno il compito di ricostruire la complessità della situazione. In effetti quel che pareva in prima battuta sembrare un conflitto raccolto nella relazione docente-studente, grazie al lavoro di co-costruzione dell’episodio, si è rivelato essenzialmente una sorta di buco nero, capace di attrarre in un solo episodio i conflitti interrelati docente-docente, docenti-dirigenza, genitori-docenti, dirigenza-allievi!

Una catena di *non detti* anzitutto stava con tutta evidenza minando le relazioni nel sistema classe allargandosi così al sistema istituto.

Sarebbe stato necessario definire alcune mosse per uscire da questa situazione opaca. Di qui, sempre seguendo le indicazioni strategiche per una modifica del contesto prima che delle relazioni tra le persone, è parso al gruppo fondamentale riuscire nell’intento di ricavare tempo rispetto al tempo-scuola finalizzato all’organizzazione del lavoro didattico: se per vedere nitido occorre del tempo la prima mossa da fare sarebbe stata recuperare il

tempo necessario per una manutenzione costante dell'intenzionalità educativa. Un secondo passo sarebbe stato quello di destinare parti del proprio monte ore scolastico per perseguire in modo più adeguato finalità inclusive attraverso una manutenzione pedagogica delle scelte organizzative dell'Istituto (dalla gestione degli intervalli, ai colloqui coi genitori...). Un terzo passo avrebbe riguardato un utilizzo attivo della peculiare visione "polifonica" che l'insegnante di sostegno alla classe di fatto ha. Un ultimo passo avrebbe dovuto portare alla creazione di un *team* incaricato di analizzare l'intenzionalità educativa degli aspetti procedurali, di quelle "norme" diventate abitudine così da proporre alla dirigenza soluzioni alternative.

Come si vede in questo secondo gruppo di lavoro ci si è concentrati soltanto su modifiche dell'organizzazione temporale della scuola; non si tratta di un fatto marginale se, come è vero, sempre più i docenti restituiscono una difficoltà a lavorare in quella che appare ormai come una collegialità obbligata, costretta, mentre sarebbe al contrario necessario per i docenti disporre di attività permanenti di manutenzione del complesso sistema che regge la propria proposta scolastica. Eppure i docenti appaiono come straziati dalle esigenze di standardizzazione, di codificazione e di rendicontazione da un lato e quelle opposte di individualizzazione, di sperimentazione e di documentazione dall'altro.

## Conclusioni

Il punto d'arrivo è stato sintetizzato dal lavoro dei gruppi seguendo le acquisizioni, i guadagni apportati dal lavoro svolto:

1. Per sciogliere i conflitti in chiave inclusiva è buona cosa saper leggere quel che accade in termini pedagogici in quanto il senso comune, o "buon senso", invocato non a caso a gran voce soprattutto in gruppi come quelli scolastici, tende a coprire invece che a smascherare la natura processuale e istituzionale dei conflitti.
2. Una lettura pedagogica ha bisogno di poggiarsi su altre discipline, ma è in grado di comprendere ciò che sta accadendo in modo autonomo e soprattutto è in grado di indicare le possibili "mosse" da compiere a patto che si sappiano leggere i dettagli: da quale "dettaglio" si parte? Perché è da lì che si creeranno effetti che possono agire un lavoro controcorrente, controintuitivo, in grado di apportare novità.
3. Una di queste mosse riguarda il "movimento dei contesti" perché il conflitto spesso dipende da "come ci si pone" nella relazione e soprattutto "come siamo messi nella relazione". Se si vuole dire e vedere "il conflitto" come il dettaglio da cui partire, è allora necessario istituire

pratiche – e discorsi – in grado di ridefinire anzitutto i contesti da cui originano e a scuola ciò comporta muovere anche fisicamente la “disposizione” data: pretendiamo sempre di cambiare gli altri, ma è più saggio modificare prima quanto ci sta attorno.

4. Il conflitto non è il problema, semmai è un momento importante per agire il cambiamento! Occorre imparare a leggere in continuazione in modo pedagogico i fatti educativi e sforzarsi di diffondere questo patrimonio di saperi tra i colleghi, i genitori e anche con gli studenti, così da porre le premesse per un cambiamento inclusivo. Non si costruiscono pratiche e discorsi di altro ordine in un giorno, ma ci si può attrezzare per farlo a partire da un “certo” giorno. Alla Santa Lucia sono state poste le condizioni per cui da quel “certo” giorno si facessero prove di trasmissione per cominciare a lavorare controcorrente.
5. Abbiamo esplorato il conflitto così come si è presentato e si presenta in questo Comprensivo a partire da due casi soltanto, ma abbiamo potuti ricavarne una serie di polarità che investono le relazioni tra docenti e alunni, docenti e docenti, docenti e genitori, docenti e personale ata, docenti e dirigenza, alunni e alunni e alunni e genitori. Abbiamo ricomposto frammenti di una scuola che si vuole inclusiva, ma che è presa da pratiche abitudinarie che la rendono invece *ad escludendum*.
6. Una scuola che vuole essere competente non può che assumere anzitutto il conflitto facendo attenzione che non degeneri in contenzioso o, peggio, nel suo nascondimento. Quanti consigli di classe, per sfinimento, non provano più nemmeno a essere la sala macchine dei cambiamenti possibili? Occorre di contro preoccuparsi di leggere le dimensioni conflittuali agenti per riuscire a individuarne le costanti.

Proprio il conflitto allora, lungi dall'essere una partita persa, diviene l'occasione per cui la partita si può giocare! La partita semmai si perde quando il contesto (l'accadere materiale e concreto del nostro fare scuola in un determinato edificio) finisce per “disciplinare”, insabbiando, sottacendo, ricomponendo. Al contrario, quando si dà modo di emergere al non predefinito, all'imprevisto, si ha la rara occasione per stupirsi, per rileggere, per incuriosirsi su cosa sta intorno, sotto, a lato... Il conflitto, lungi dall'ammantarsi di quel noto alone di sconfitta per molti professionisti è, può al contrario essere, una spia, un segnale, un *indice*, che un gesto diverso si può fare! A patto che una “comunità di pratiche” quale la scuola scelga di esercitare per un determinato periodo il suo ruolo di “comunità di ricerca”, in vista della sperimentazione di possibili ambiti di cambiamento i quali riguarderebbero:

- a) la ridefinizione, attentamente e adeguatamente studiata, dei contesti conflittuali;
- b) la ridefinizione delle regole di ingaggio della scuola per consentire anzitutto ai docenti di riprendere il tempo necessario per riflettere e agire gli “spostamenti contestuali” necessari;
- c) la gestione delle problematiche educative della scuola che assicura ai docenti un ruolo di analisi e sintesi della proposta educativa complessiva che la scuola fa nel suo darsi quotidiano.

### **Facciamo il punto**

Per avviare una sperimentazione a scuola, ovvero per realizzare pratiche innovative e inclusive a scuola che, nel caso presente sono in contesti di “conflitto”, è necessario che la scuola si presti ad attivare per un certo periodo il suo ruolo di comunità di ricerca: questo è al contempo, una condizione e un effetto del lavoro biennale presso l'Istituto Comprensivo S. Lucia. Dopo la ricerca è stata avviata la sperimentazione, in due contesti. Le due sperimentazioni, con le loro discrepanze e congruenze, sono però giunti alle medesime considerazioni, in merito alla crucialità del ridisegno dei contesti conflittuali e delle regole d'ingaggio della scuola, nonché del modo di fare e gestire l'esperienza scolastica quotidiana.

### **Riferimenti bibliografici**

- Augé M. (1993), *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano.
- Bauman Z. (2000), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Bauman Z. (2005), *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman Z., Bordoni C. (2015), *Stato di crisi*, Einaudi, Torino.
- Benasayag M., Schmit G. (2004a), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Bertolini P., Caronia L. (1993), *I ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Besemer C. (1999), *Gestione dei conflitti e mediazione*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Duranti (1997), *Antropologia del linguaggio*, Meltemi, Roma, 2000.
- Duranti A. (a cura di) (2001), *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*, Meltemi, Roma, 2002.

- Elias N. (1987), *La società degli individui*, Il Mulino, Bologna, 1990.
- Elias N. (1983), *Sul ritrarsi dei sociologi nel presente*, in Goudsblom J., Mennell S. (a cura di) (2001), *Tappe di una ricerca*, Il Mulino, Bologna.
- Franza A.M., Mottana P. (1997), *Dissolvenze, le immagini della formazione*, Clueb, Bologna.
- Franza A.M. (2018), *Teoria della pratica formativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Goffman E. (1959), *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969.
- Goffman E. (1981), *Façons de parler*, Éditions de Minuit, Paris, 1987.
- Hanks W.F. (1996), “Exorcism and the Description of Participant Roles”, in Silverstein M., Urban G. (a cura di), *Natural Histories of Discourse*, University Chicago Press, Chicago, 1996.
- Illouz E. (2007), *Intimità fredde*, Feltrinelli, Milano.
- Massa R. (a cura di) (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- Orsenigo A. (2002) “La costruzione dell'identità lavorativa in un mondo sollecitato dalla flessibilità”, in *Spunti*, n. 6/2002, pp. 7-26.
- Palmieri C., Prada G. (a cura di) (2008), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano.
- Palmieri (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Peirce C.S. (1980), *Semiotica*, Einaudi, Torino.
- Peirce C.S. (1984), *Le leggi dell'ipotesi*, Bompiani, Milano.
- Prada G. (2018), *Con metodo. Dalla Clinica della Formazione alle pratiche educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Schein S. (2001), *La consulenza di processo*, Cortina, Milano.
- Torrego Seijo J.C. (2003), *Vinco Vinci. Manuale per la mediazione dei conflitti nei gruppi educativi*, la Meridiana, Cesena.
- Zoja L. (2009) *La morte del prossimo*, Einaudi, Torino.

## 4. Sperimentare l'inclusione in team: le opportunità di un'emergenza educativa

di *Cristina Palmieri*

A scuola, così come in altri servizi educativi, l'imprevisto spaventa, dal momento che rappresenta una deviazione dalla normale, e attesa, routine quotidiana. L'imprevisto costringe a uscire da quella che oggi chiameremmo “*comfort zone*” e provoca molteplici effetti, tra cui forse il più potente è quello di generare sentimenti di inadeguatezza. Esso, così, si trasforma in *emergenza*: una situazione straordinaria che – ci si immagina – implica altrettanto straordinarie risorse per poter essere affrontata e, soprattutto, risolta. Perché gli imprevisti, come le emergenze, non sono “normali”, ma vanno contenuti e “risolti”, ripristinando condizioni il più possibili a quelle presenti “prima” dell'imprevisto stesso, dell'emergenza. In questa prospettiva, l'imprevisto non ha un valore positivo: è solo un evento da superare prima possibile.

La reazione davanti all'imprevisto è quindi decodificabile come una reazione di fuga o di difesa dal cambiamento: quel cambiamento che ciò che non ci si aspetta inevitabilmente produce, turbando un equilibrio magari faticosamente raggiunto (Iori, Rampazi, 2008, p. 171). Si tratta di una reazione molto diffusa in tutte quelle istituzioni, come i servizi e la scuola, che hanno formalizzato le loro pratiche o abitudini e organizzato la quotidianità e le relazioni al loro interno secondo modalità e procedure esplicite ed implicite, creando una cultura e un sistema di abitudini che consente a chi in essi sia professionalmente cresciuto di ricoprire, in maniera più o meno consapevole o soddisfacente, il proprio ruolo. Si genera così un fenomeno di *crystallizzazione*, che implica l'uscire dal flusso del tempo, o vivere un tempo avvitato su se stesso, che si riproduce all'infinito e che esita in autoreferenzialità (Olivetti Manoukian, 2015). L'imprevisto, di fatto, è ciò che entra in questo mondo all'improvviso (anche se magari annunciato) e ne fa vedere la fragilità: soprattutto rende palpabile la lontananza da quel mondo della vita da cui l'istituzione stessa proviene; un mondo che conti-

nua a cambiare, nel tempo, e che, quando entra nel mondo statico dell'istituzione, crea disordine, disorientamento, disagio (Tramma, 2015; Palmieri, 2012).

Dal punto di vista pedagogico, però, l'imprevisto può essere visto diversamente. Partendo dalla consapevolezza della strutturale complessità e problematicità delle esperienze educative, irriducibili alle singole componenti materiali e immateriali, relazionali e organizzative, simboliche e istituzionali, individuali e collettive, consce e inconsce, l'imprevisto è ciò che inevitabilmente le situazioni educative producono (Palmieri, 2018, p. 111). Esso si incarna in comportamenti o reazioni di educandi o educatori o situazioni che altro non sono che "ciò che emerge" dall'intreccio di tutte le dimensioni in gioco nell'esperienza educativa (Traverso, 2011, pp. 49-50): è quindi comprensibile solo nella contingenza di ogni situazione e ne esprime, in qualche modo l'originalità. È il frutto dell'incontro, più o meno felice, tra le persone – le loro visioni del mondo, le loro abitudini, i loro vissuti, le loro esperienze pregresse – e il contesto con cui si trovano a interagire – le persone (educatori o altri), gli spazi, i tempi, gli oggetti, i linguaggi, le abitudini, le regole, che strutturano e connotano un contesto, rendendolo unico. L'imprevisto è quindi dato dall'esistenza stessa dei soggetti in educazione, mai totalmente prevedibili e controllabili (Palmieri, Prada, 2008), e dalle modalità, sempre contingenti, con cui si formano i *network* tra ciò che costituisce le situazioni stesse: soggetti e oggetti, materialità e immaterialità (Ferrante, 2016). In quest'ottica, l'imprevisto non può essere eliminato, ma è parte del processo educativo; anzi, è ciò che fa percepire la vitalità del processo educativo, il suo essere in cambiamento. L'emergenza, che l'imprevisto crea, è in questa prospettiva ciò su cui occorre lavorare: non per estinguerla, ma per comprenderne l'origine, il significato e le potenzialità; è ciò che mette alla prova, costringendo a trovare strategie differenti da quelle usuali, e che, quindi porta a sperimentare, inducendo potenzialmente a modificare atteggiamenti, posture, pratiche educative (Musi, 2010, pp. 84-85). Dell'imprevisto, cioè, è importante comprendere il senso e restituire così a quella situazione un suo valore: condizione necessaria, in questa prospettiva, per individuare le modalità per rendere educativa un'esperienza, un processo, un'attività, un incontro.

Quella che segue è la narrazione di una sperimentazione nata da un imprevisto vissuto in un primo momento come emergenza, dalla scuola e dalle insegnanti coinvolte; una sperimentazione che ha consentito lo svolgersi di un processo educativo complesso, che ha comportato un guadagno formativo – esistenziale e professionale, nel caso delle docenti – per ogni parte coinvolta. Nelle pagine seguenti, si metteranno a fuoco le condizioni che hanno permesso a questa emergenza di diventare un progetto e un



processo educativo condiviso, evidenziandone gli snodi di reale problematicità. Nel corso della sperimentazione, infatti, ogni passaggio era «possibile che sì o possibile che no» (Bertin, Contini, 2014, p. 15), mostrando la necessità di un costante presidio riflessivo e metodologico della sperimentazione, richiedendo alle docenti, facilitate dalla ricercatrice, di assumere una posizione di ricerca sulle loro stesse pratiche, coinvolgendosi in prima persona nel complesso processo di ricerca-sperimentazione e cambiamento cui hanno dato vita.

## **Dall'emergenza al progetto: aver cura dell'esperienza scolastica di A.**

L'imprevisto, da cui questa storia nasce, è, forse, “annunciato”, in questa scuola così come in altre. È programmato l'inserimento di A., un bambino con diagnosi di disturbo dello spettro autistico, in una classe prima della scuola primaria. Non avendo la famiglia aggiornato la certificazione, il bambino non può usufruire delle ore di sostegno che la sua condizione, descritta in termini molto gravi nelle cartelle e nelle relazioni della scuola dell'infanzia, sembrerebbe richiedere.

La dirigenza, avvalendosi dei supporti psicopedagogici e pedagogici offerti dal progetto “Ascoltare per Promuovere”, e contando sul fatto che alcune insegnanti del team avevano già partecipato a incontri di ricerca-formazione e ricerca-supervisione<sup>1</sup> e utilizzato, negli anni precedenti, la consulenza pedagogica, propone alle docenti di avviare un percorso di ricerca-sperimentazione. Le docenti, non senza qualche preoccupazione dovuta alla loro sensazione di inadeguatezza rispetto alle esigenze del bambino, accettano.

Si sarebbe trattato, dunque, di lavorare con A. in modo tale da sperimentare pratiche diverse di inclusione in classe, ma anche in team, passando quindi a costruire, sulla base di una situazione concreta, quelle competenze professionali, individuali e di gruppo, che avrebbero potuto rendere l'esperienza scolastica di A. un'esperienza effettivamente educativa. Si trattava, quindi, di accogliere una sfida che avrebbe esposto necessariamente ogni docente alla necessità di rivedere le proprie pratiche e, quindi di modificarle, per lavorare in accordo con le strategie didattico-educative individuate dal gruppo di lavoro.

1. Alcune docenti avevano seguito i seguenti percorsi: “Pratiche di Inclusione nel progetto della Scuola Potenziata di Bergamo” (2016); “Essere gruppo di lavoro per consolidare l'identità professionale” (2017).

Due sono state le condizioni, iniziali ed essenziali, per avviare questo processo. In primo luogo, la disponibilità delle docenti ad abbandonare posture e atteggiamenti solitari o disciplinari, strutturalmente indotti dal dispositivo scolastico<sup>2</sup>, come pure la sicurezza data dalle abitudini interiorizzate, per assumere una postura di ricerca (Mortari, 2001; Marcialis, 2015), attraverso la quale, insieme agli altri membri del team, comprendere la situazione e individuare modalità di intervento possibili e sensate. In secondo luogo, la disponibilità a mettere tra parentesi il compito didattico (insegnare contenuti disciplinari al bambino), per concentrarsi invece sul compito educativo: aver cura a tutto tondo, il più possibile, dell'esperienza scolastica complessiva del bambino, presupponendo che, se A. avesse trovato questa esperienza non solo piacevole ma anche sensata per lui, ovvero se si fosse motivato a viverla imparando da essa qualcosa, sarebbe stato più facile comprendere come perseguire anche il compito didattico, ritagliandolo su misura rispetto ai limiti e della capacità, effettivamente osservate e supportate, di A.

Condizioni, come si può intuire, problematiche di per sé, e quindi da sostenere lungo tutto il corso della ricerca-sperimentazione.

## **L'impostazione della ricerca-sperimentazione: tra supporto e supervisione**

Per avviare il processo di ricerca-sperimentazione, è stato quindi necessario curare, da parte della ricercatrice, i primi incontri con il team: incontri cruciali sia per consentire a ciascuna (le partecipanti erano tutte donne) di assumere le posture sopra descritte, sia per formare il gruppo intorno all'oggetto di lavoro comune: la cura dell'esperienza educativa di A.

Il team era formato da 4 insegnanti con differenti ruoli rispetto ad A. e alla classe, da una docente specializzata per il sostegno e da un'educatrice. A queste docenti, impegnate in prima persona nel lavoro con A. e la sua classe, si aggiungevano la psicopedagoga del progetto "Ascoltare per promuovere", la cui funzione sarebbe stata quella di accompagnare il team nella quotidianità dello svolgimento del progetto, e, saltuariamente, la vicaria della dirigente scolastica, con il ruolo istituzionale di generare le condizioni più opportune per la realizzazione della sperimentazione. Un gruppo eterogeneo, dunque, in cui la ricercatrice assunse il ruolo di istituire le condizioni per la sperimentazione, definendone le fasi e chiarendo le funzioni

2. Per un approfondimento sul concetto di dispositivo e sul suo uso e significato in ambito pedagogico si vedano Ferrante (2017) e Palma (2016).

di ciascun membro del team in ognuna di esse, e, soprattutto, aiutando il gruppo a mantenere l'attenzione sulle pratiche e le strategie di volta in volta messe in atto, sui loro effetti sul bambino e sul gruppo classe ma anche sulla tipologia di esperienza che il loro "agire" andava delineando. Un compito che, senza la comunicazione costante con la pedagoga, capace di intercettare difficoltà specifiche, di valorizzare intuizioni e modalità scoperte dalle docenti nel corso del progetto, non sarebbe stato possibile realizzare.

La ricerca-sperimentazione aveva bisogno di un tempo lungo, per consentire al team di riconoscersi e di lavorare effettivamente come gruppo di lavoro (Agosti, 2006), riflettendo su quanto proposto e riprogettando man mano, oltre che per permettere ad A. di vivere l'esperienza scolastica nel rispetto dei suoi tempi. La ricerca-sperimentazione si è quindi svolta da gennaio a giugno 2018, dopo un iniziale periodo di conoscenza tra A., la sua classe e il team; in tale periodo sono stati effettuati quattro incontri di due ore con la ricercatrice, ognuno di essi preceduto e seguito da un incontro con la pedagoga.

Gli incontri con la ricercatrice hanno permesso al gruppo di focalizzarsi su alcuni momenti e/o contenuti trasversali che il team stesso ha riconosciuto come importanti in fase di riflessione e valutazione conclusiva dell'intero percorso svolto. Essi hanno riguardato la valutazione ex-ante della situazione di A., l'individuazione della finalità educativa da perseguire e, conseguentemente, degli aspetti dell'esperienza scolastica di A. su cui lavorare, il lavoro di costruzione di pratiche educative condivise e di sostegno costante nello sviluppo e interiorizzazione, da parte del gruppo della sperimentazione, di posture, sguardi, acquisizioni essenziali per promuovere tali pratiche di inclusione a livello quotidiano. L'ultimo incontro, infine, è stato dedicato a una ricostruzione condivisa del lavoro di ricerca-sperimentazione, rispetto al quale le partecipanti hanno sottolineato i propri apprendimenti professionali.

### *La valutazione ex-ante*

In primo luogo, è stato necessario un lavoro comune di *valutazione ex-ante* della situazione di A., sia relativamente al suo rapporto con la scuola, la classe, le singole docenti, che al contesto familiare. Questo lavoro è stato utile nel momento in cui ha permesso al gruppo di individuare e sistematizzare le osservazioni raccolte nel periodo precedente in maniera del tutto spontanea, focalizzando l'attenzione non solo su "ciò che si sapeva di A.", ma sull'idea che ciascuna docente aveva man mano costruito del modo di essere di A. negli "ambienti" scolastici ed extrascolastici: del suo modo di

relazionarsi con i singoli compagni e con la classe, ma anche con l'ambiente classe in sé (il suo banco e i banchi degli altri, la presenza di diverse figure adulte oltre che di diversi materiali), con la palestra, la zona mensa e con il giardino, con i bambini delle altre classi, con le insegnanti di classe, con l'insegnante specializzata per il sostegno, con l'educatrice, con la madre e la sorella, frequentante la medesima scuola primaria. Ci è dunque sforzati di passare da una visione della conoscenza di A. centrata solo su A. e decontestualizzata – come per esempio i documenti diagnostici inducono a fare – a una visione capace di considerare A. nella sua interazione con l'ambiente: condizione essenziale per consolidare uno sguardo pedagogico capace di comprendere la complessità della situazione senza ridurla alle sue singole componenti<sup>3</sup>.

In questo modo, è stato possibile individuare gli elementi che, in quel momento, sembravano rappresentare i vincoli e le risorse da cui partire per ideare un progetto di intervento educativo-inclusivo comune, finalizzato a consentire a A. di vivere nella maniera più piena e significativa possibile l'ambiente scolastico.

Tra i vincoli, il gruppo individuò la visione di A. derivata dalla diagnosi neuropsichiatrica, al tempo stesso preoccupante per la chiusura implicita che faceva intravedere rispetto alle sue possibilità di apprendimento e vaga; la situazione familiare, molto complessa e problematica; i comportamenti stereotipati e problematici che A. agiva in situazioni particolari, senza apparentemente alcun motivo; l'imprevedibilità di A. e la sua difficoltà a relazionarsi con gli altri bambini; e, infine, l'organizzazione del sostegno da parte dell'insegnante specializzata e dell'educatrice, di cui considerare il monte ore e la ripartizione nel corso della settimana.

La riflessione sulle risorse osservate permise al gruppo di identificare i seguenti elementi: la facilità di relazione che A. mostrava nei confronti degli adulti, e quindi delle insegnanti e dell'educatrice; il mantenimento del contatto oculare nelle interazioni; a fronte della sua difficoltà a usare il linguaggio verbale, la sua capacità di comunicare in maniera efficace attraverso il linguaggio corporeo e le immagini (uso della Comunicazione Aumentativa); la sua capacità di riconoscere e selezionare i luoghi per lui di maggior benessere o quelli dove poter fare ciò che gli piace (la palestra); la sua capacità di stare in classe e di trovarsi a proprio agio in ambienti strutturati.

3. Per un approfondimento sulla centralità dell'interazione tra soggetto e contesto per fondare uno sguardo pedagogico, si vedano: Dewey (2014), Bertolini, Caronia (2015) e Palmieri (2016).

## *Dall'individuazione dell'obiettivo alla focalizzazione degli aspetti su cui lavorare a livello di sperimentazione*

Gli effetti di questa prima fase di lavoro sono stati principalmente due. Da un lato, la valutazione *ex-ante* ha consentito a ciascun membro del gruppo di esprimere la sua visione della situazione di A. a partire dal suo ruolo e dalla sua posizione all'interno del progetto. Ciò ha permesso di riconoscere innanzitutto la presenza di diverse visioni nel gruppo e la loro dipendenza dalla parte che ciascuno aveva o avrebbe potuto giocare all'interno del processo di ricerca-sperimentazione. Si è generata gradualmente la consapevolezza di avere posizioni irriducibili l'una all'altra per vicinanza, attenzioni, compiti educativi e didattici, ma, al contempo, che ogni posizione fosse importante al fine di creare un ambiente e un'esperienza scolastica articolata e coordinata. In questo modo, e costantemente nel tempo, il gruppo ha potuto riconoscere e valorizzare, a volte con grande fatica, le diverse prospettive, implicazioni, limiti e risorse di ciascun componente: un processo, questo, che, nel tempo e in maniera non lineare, ha contribuito a creare la percezione di esser parte effettiva di un gruppo di lavoro.

Dall'altro lato, il processo di formazione del gruppo di lavoro è iniziato e si è sviluppato contemporaneamente all'individuazione, sempre più chiara, di un compito di lavoro possibile e realistico con A., da svolgersi nel tempo. Ciò ha significato, per il gruppo, divenire consapevoli di due aspetti importanti nell'ideazione e sviluppo di un processo educativo e inclusivo. Da una parte, la non esaustività e non totalità dell'inclusione, in quanto graduale e lento processo di modifica di condizioni materiali e culturali in cui promuovere, generando volta per volta le situazioni più adeguate, il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze di tutte le persone coinvolte – di A. come dei suoi compagni, come del personale docente. Dall'altra, l'importanza di utilizzare, da docenti, le proprie competenze disciplinari e didattiche, in particolare la mediazione, per focalizzarsi innanzitutto su un obiettivo educativo che avrebbe potuto, in seguito, aprire altre possibilità di apprendimento, magari anche di tipo didattico (es. imparare a leggere e a scrivere correttamente, ecc.). Ciò ha consentito al gruppo di individuare una finalità comune, relativa alla possibilità di ampliare le potenzialità comunicative e relazionali di A., a partire da una competenza espressiva già riconosciuta, in modo da facilitargli l'accesso al linguaggio verbale, generando così le condizioni per limitare il suo uso stereotipato, ma anche per facilitare lo sviluppo di processi di elaborazione emotivo-cognitiva di tipo simbolico.

Individuata tale finalità, e condividendo il fatto che, nell'anno di sperimentazione, sarebbe stato possibile cominciare a renderla concreta orien-

tando, secondo strategie altrettanto condivise, l'esperienza quotidiana, il gruppo ha individuato quattro aspetti di costante attenzione e lavoro pedagogico, rispetto a cui ridefinire in maniera sostenibile la finalità condivisa: il lavoro con A.; il lavoro con gli altri bambini; il lavoro di ciascun insegnante su di sé; il lavoro in team.

Come si vedrà nel commento ai risultati della sperimentazione, per ogni aspetto il gruppo ha individuato un obiettivo specifico e perseguibile, elaborando di volta in volta, grazie agli incontri con la pedagoga e con la ricercatrice, le modalità più adeguate per perseguirlo, attraverso un percorso non lineare, attraversato anche momenti di scoraggiamento, che, affrontati, hanno permesso al gruppo di imparare, non senza fatica, a sviluppare uno sguardo e una postura di ricerca capace di leggere le situazioni vissute in prospettiva, senza farsi travolgere completamente da dinamiche spesso complesse e invischianti.

### *Il sostegno alle pratiche educative*

Una volta individuati gli “oggetti” della sperimentazione, gli incontri di ricerca-sperimentazione si sono declinati come momenti di supervisione al percorso intrapreso<sup>4</sup>. Le modalità utilizzate dalla ricercatrice nella fase centrale della sperimentazione si sono richiamate prevalentemente a un approccio clinico-materiale e critico-riflessivo (Massa, 1992; Ferrante, Galimberti, 2018).

Negli incontri, si è trattato di partire dall'esperienza vissuta, ovvero da narrazioni, individuali o corali, che andassero a ricostruire e condividere quanto accaduto nel suo svolgimento e nella sua complessità, ponendo attenzione sia alle dimensioni materiali e contestuali (gli spazi, i tempi, gli oggetti, il posizionamento delle persone, la loro vicinanza o distanza, i rituali, ecc.), sia alle dimensioni relazionali (gli affetti in gioco, le dinamiche vissute e osservabili), sia alle dimensioni metodologiche (come si è agito, attraverso quali strategie, mediazioni, ecc.), con l'obiettivo da un lato di contestualizzare vissuti, spesso molto forti, di frustrazione o di incomprensione, dall'altro di sviluppare riflessioni che, partendo dalle idee individuali su quanto accaduto, potessero dar vita a sguardi e interpretazioni differenti, non con l'intento di trovare a tutti i costi rassicurazione rispetto all'agire educativo di ciascuno, ma di costruire una conoscenza critica condivisa, che potesse aprire all'individuazione di altre modalità didattico educative,

4. Il riferimento è al secondo e al terzo incontro.

ovviamente anch'esse da sperimentare. L'articolazione degli incontri del gruppo con la ricercatrice con gli incontri del gruppo con la pedagoga ha infatti avuto la funzione di consentire al team di tradurre in azioni specifiche e quotidiane tali significati condivisi, mettendoli in qualche modo alla prova.

Nell'incontro di ricostruzione finale dell'intero percorso, le partecipanti hanno evidenziato come questo lavoro abbia sostenuto il gruppo – e i singoli – in tre dimensioni che hanno potuto riconoscere e sviluppare proprio in quanto “attrici” della sperimentazione.

In primo luogo, il lavoro in gruppo, con la ricercatrice e la pedagoga, ha reso possibile individuare modalità specifiche per creare gradualmente in classe un clima di fiducia; ciò ha comportato comprendere come accogliere i comportamenti vissuti come problematici e spesso imprevedibili di A. senza spaventarsi e senza derogare dalle regole stabilite con la classe ed anche con bambini di altre classi per lavorare insieme (giocare, disegnare, ecc.). Nell'apprendere un tale atteggiamento, da declinare diversamente a seconda delle situazioni, sono state essenziali, per il gruppo, la presenza e l'esperienza pregressa dell'educatrice e dell'insegnante specializzata, cui il gruppo ha riconosciuto competenze specifiche senza derogare la funzione esclusiva di “cura” nei confronti di A.

In secondo luogo, il lavoro condiviso ha consentito al gruppo e a ciascuna di comprendere l'importanza strategica dell'“incarnare le regole” per creare le condizioni perché i bambini – non solo A. – si sentano tutelati nella loro esperienza di apprendimento. In questo caso, l'uso prevalente dei canali di comunicazione non verbale ha reso visibile e centrale un atteggiamento educativo fondamentale per tutti i bambini, alla base della cura dell'esperienza educativa (Palmieri, 2011).

In terzo luogo, il continuo confronto sulle pratiche e sui vissuti professionali individuali anche nei confronti di A. ha consentito a ciascuna di “vedere A. innanzitutto come un bambino”, con caratteristiche proprie particolari ma non tali da mettere completamente in secondo piano il suo bisogno di infanzia, di gioco, di rassicurazione, di sperimentazione di sé, ecc. – e non solo di terapia, di interventi specializzati, ecc.

### *La chiusura del percorso di ricerca-sperimentazione*

Come anticipato, l'ultimo incontro con la ricercatrice è stato dedicato alla ricostruzione condivisa del percorso. Essa ha avuto un duplice scopo: da un lato, quello di ripensare, insieme, l'intero processo di sperimentazione, evidenziandone i momenti salienti, le difficoltà, ma anche gli snodi

che più hanno permesso all'esperienza di avere a tutti gli effetti un valore educativo e al gruppo di consolidare la sua identità di gruppo di lavoro; dall'altro, quello di consentire a ciascuna partecipante di esplicitare i propri "guadagni formativi", e di comprendere se e come si fosse realizzato, appunto, un "apprendimento di gruppo".

Per preparare l'incontro, le partecipanti, individualmente e in gruppo, hanno lavorato con la pedagoga in momenti dedicati e via mail su schede riflessive, volte, appunto a riconoscere cosa, individualmente e in gruppo, fosse stato appreso durante la sperimentazione, in modo da capitalizzare tali acquisizioni ed eventualmente riprenderle in situazioni analoghe. Per aiutare le docenti e l'educatrice a riflettere, la scheda è così stata articolata in domande che consentissero loro di focalizzarsi sui quattro oggetti di attenzione della sperimentazione: il lavoro con A., il lavoro con gli altri bambini, il lavoro su di sé come professioniste, il lavoro in team. Rispetto a ogni punto, è stato chiesto loro di riprendere gli obiettivi specifici iniziali del percorso; di individuare le esperienze/situazioni in cui A., gli altri bambini, le partecipanti singolarmente e in team sono state coinvolte, indicandone la tipologia e la frequenza di partecipazione; di riflettere su che cosa A, piuttosto che gli altri bambini, piuttosto che loro stesse come singole e come gruppo avessero imparato o potessero ancora imparare; gli eventuali obiettivi futuri da perseguire.

Sulla base delle schede raccolte e discusse durante l'ultimo incontro, è stato possibile al gruppo insieme alla ricercatrice e alla pedagoga, individuare e riflettere sui risultati della sperimentazione. Tali risultati sono stati poi restituiti all'intero collegio docenti e alle insegnanti che avevano in altri momenti e percorsi partecipato al progetto "Ascoltare per promuovere", con l'intento di mettere a disposizione quanto appreso dalla ricerca-sperimentazione per affrontare in altre classi, con altri team docenti, situazioni analoghe: non per replicare quanto accaduto, cosa del resto impossibile, ma per partire da una base di conoscenza utile per affrontare le questioni in maniera meno ingenua o disorientata.

## **I risultati della ricerca-sperimentazione**

Come appena detto, i risultati della ricerca-sperimentazione sono stati condivisi e costruiti insieme al gruppo di ricerca, a partire dalla loro esperienza e dalle loro riflessioni.

Per chiarezza espositiva, manteniamo la suddivisione nelle quattro aree di lavoro che la sperimentazione ha affrontato, pur sapendo che si tratta di un'astrazione rispetto a quanto vissuto dalle partecipanti stesse, che, di fatto, hanno dovuto lavorare contemporaneamente su questi quattro fronti.



## *Il lavoro con A.*

L'obiettivo di partenza che il gruppo si era prefisso per perseguire la più generale finalità educativa di ampliare il campo delle potenzialità comunicative ed elaborative di A. era il seguente: aiutare A. a passare dal rapporto uno a uno con l'adulto, per lui rassicurante, al rapporto con il gruppo dei compagni.

Per raggiungere questo obiettivo, il team ha coinvolto A. in attività individuali e di piccolo gruppo con bambini appartenenti alla sua classe e ad altre classi. Le attività prescelte sono state di tipo ludico, psicomotorio e individuale, avendo osservato la disponibilità di A. nei confronti di tali attività e il suo piacere nel parteciparvi.

In tutto il percorso, secondo il team, A. ha imparato a muoversi con grande autonomia in tutti gli spazi della scuola, ma soprattutto ad accogliere nuove proposte, adattandosi quindi a situazioni diverse da quelle abituali, mantenendo i ritmi di partecipazione e di lavoro richiesti anche agli altri bambini. Inoltre, le partecipanti hanno riscontrato che A. ha sviluppato la capacità di stare in classe per tempi prolungati, e a svolgere ruoli specifici, nella routine settimanale o in momenti particolari. Le partecipanti hanno rilevato che i cosiddetti "comportamenti problematici" di A. si sono mantenuti in alcune situazioni, richiedendo interventi di contenimento da parte degli adulti. È mutata, tuttavia, la percezione di inspiegabilità di tali comportamenti, da mettere in relazione, secondo quanto appreso dalle partecipanti proprio grazie a questa esperienza, alle sue abitudini pregresse e, contemporaneamente, a cambiamenti del contesto per A. estremamente rilevanti anche se minimi per le docenti o per gli altri bambini. Queste riflessioni, hanno portato il team a identificare come obiettivo di lavoro ulteriore con A. il consolidamento della sua capacità di esprimere ciò che lo disturba, in modo da cominciare ad agire modalità meno reattive e più efficaci per esempio relativamente al controllo sull'ambiente.

Riguardo agli obiettivi futuri, da perseguire nei successivi anni scolastici, il gruppo ha individuato la necessità di continuare a lavorare in team, coinvolgendo eventuali altri insegnanti specializzati e nonostante un possibile aumento delle ore di sostegno, e con gli altri bambini sulla creazione di situazioni di sperimentazione di sé, o meglio di "zone di sviluppo prossimale" (Vygotsky, 1978) in cui poter permettere ad A. di continuare a imparare come esprimere e comunicare i propri bisogni, oltre che accettare frustrazioni, stando nelle attività a lui proposte e nelle relazioni con i bambini e gli adulti che essere implicano.

## *Il lavoro con gli altri bambini*

L'obiettivo iniziale del gruppo di sperimentazione era stato così espresso: “migliorare la disponibilità e le relazioni degli altri bambini con A. nei diversi tempi scuola (formali e informali: durante le lezioni, l'intervallo, il cambio dell'ora, il pranzo, le ore di educazione fisica, ecc.), con particolare attenzione ai bambini della classe prima\*” parallela alla classe di A., in cui insegnava qualche membro del team. Sulla base delle osservazioni effettuate nel periodo settembre-dicembre 2017, le partecipanti avevano individuato una situazione relazionale particolare nella classe 1\*: mentre i compagni di classe di A., scelti al momento della formazione delle classi per una loro precedente conoscenza di A. piuttosto che per alcune loro attitudini relazionali, si mostravano accoglienti e non stigmatizzanti nei confronti di A., la stessa cosa non si verificava nella classe 1\*, con cui A. entrava in relazione per attività comuni (palestra, psicomotricità, ecc.). In particolare, l'osservazione aveva messo in luce come le difficoltà di accoglienza dei bambini nei confronti di A. si manifestassero anche nei confronti di altri bambini, appartenenti alla stessa classe, che non avevano nessuna certificazione o situazioni particolari; le modalità relazionali della classe al suo interno sembravano essere connotate da competizione e difficoltà a tollerare rifiuti o frustrazione, interpretabili, secondo il team, come sintomo di una diffusa fragilità. Da questo punto di vista, il lavoro finalizzato alla creazione di un contesto inclusivo non riguardava in particolare A.; piuttosto, la presenza di A. aveva dato modo di rilevare dinamiche disfunzionali alla creazione di un clima facilitante l'apprendimento e avrebbe dato modo di progettare e attivare interventi per costruire le condizioni per far sperimentare ai bambini tutti modalità di relazioni diverse da quelle cui sembravano essere abituati e agire più frequentemente.

Per perseguire questo obiettivo, i bambini di 1\* sono stati coinvolti in maniera differenziata e in piccoli gruppi in diverse attività: si è proceduto in questo modo valutando importante modificare le dinamiche di grande gruppo e far sperimentare invece possibilità di confronto in gruppi ristretti e istituiti ad hoc dalle insegnanti.

Nell'accogliere queste proposte, i bambini si sono mostrati disponibili, tanto che, a conclusione del percorso di sperimentazione, secondo le insegnanti “A. è diventato uno di loro”. Ciò significa che hanno accettato le modalità di relazione di A. e non hanno manifestato, durante le attività, indifferenza nei suoi confronti, ma anzi, hanno cercato di coinvolgerlo. Il team di ricerca ha sottolineato come, comunque, sia emersa da parte dei bambini l'esigenza di capire i comportamenti di A. e di sapere come com-

portarsi con lui a loro volta, e quindi la necessità di essere guidati nelle loro modalità di relazione: per esempio, se hanno imparato a contenere le reazioni di A., secondo le insegnanti spesso adottano modalità invasive nei confronti di A., poco rispettose dei suoi tempi e delle sue difficoltà, ottenendo effetti contrari a quelli auspicati. Questo passaggio, in sede di valutazione finale del percorso, è sembra importante nel momento in cui mette in luce un'esigenza degli alunni che spesso, nel lavoro didattico, pare scivolare nell'ombra e quindi essere poco considerata: ovvero quella di imparare a stare insieme, a fare gruppo, a portare a termine un compito insieme e a trovare le strategie per "sopportarsi e supportarsi" a vicenda; un'esigenza presente e fondamentale, vissuta anche indipendentemente dalla relazione con A., che occorre considerare se si vuole rendere effettivamente educativa e inclusiva l'esperienza scolastica di ogni bambino.

Gli obiettivi che il team ha individuato per gli anni successivi sono molto ampi, hanno riguardato la necessità di costruire in team pratiche di inclusione diffuse e ricorrenti, ovvero non solo circoscritte a singoli interventi nelle singole classi o a progetti specifici. Esse, infatti, sono state viste come la base da cui partire per generare le condizioni contestuali necessarie per l'inclusione di tutti i bambini e per accrescere la significatività della loro esperienza scolastica, permettendo al gruppo di agire sugli spazi e sui tempi scolastici, ma anche di condividere i significati delle attività proposte e vissute e di co-costruire abilità, conoscenze e competenze tali da supportare i singoli professionisti e il team nel lavoro educativo e didattico quotidiano.

### *Il lavoro di ciascun insegnante/educatore su di sé*

Il lavoro individuale, che ciascun componente del gruppo è stato chiamato a svolgere nell'ambito della ricerca-sperimentazione, è stato sin da subito evidente a tutte le partecipanti, che ne hanno sottolineato l'imprescindibilità e l'importanza, manifestando la loro disponibilità a quella inevitabile messa in discussione di abitudini e di pratiche professionali che, inevitabilmente, il percorso di ricerca ha comportato.

A questo proposito, l'obiettivo di partenza che il team si è prefisso era l'esigenza di aumentare la flessibilità e la capacità di adattamento di ciascuna docente/educatrice alle situazioni da affrontare nel corso della sperimentazione. Per lavorare su questo punto, le partecipanti hanno indicato come strategie la promozione di un maggior ascolto – garantito dal percorso di ricerca, ma circoscrivibile solo a esso – sia delle situazioni, che dei bambini, che delle colleghe, e la realizzazione condivisa di attività pensate

e programmate per promuovere in A. “piccole autonomie”, in modo tale da fargli acquisire maggior sicurezza, in particolare nelle situazioni da lui vissute come incomprensibili o incerte, e quindi disorientanti.

Da questo punto di vista, la ricostruzione delle attività svolte ha permesso di riconoscere che tutti gli insegnanti con cui A. sarebbe entrato in relazione sono stati coinvolti nelle attività proposte, inclusi i docenti che non avevano opportunità o possibilità di lavorare con A. in un rapporto uno a uno (es. insegnante di classe). Le partecipanti, da questo punto di vista, hanno segnalato la presenza di un ottimo “pairing” o abbinamento tra loro: elemento che ha contribuito, a loro avviso, a rendere meno faticoso, più piacevole e significativo, l'intero percorso.

Ciò che le partecipanti sottolineano essere stato raggiunto è il fatto che tutte le figure educative (insegnanti, insegnanti specializzate per il sostegno, educatrici) sono state riconosciute da A. come interlocutori fidati e autorevoli, e quindi hanno ottenuto la sua attenzione. È emersa tuttavia l'esigenza di riconoscere e in un certo senso “armonizzare” il vissuto di tutti i docenti e i professionisti coinvolti, condividendo la disponibilità a lavorare in tale direzione, continuando sulla base delle linee individuate nella sperimentazione.

Da questo punto di vista, gli obiettivi individuati dal team per gli anni successivi hanno messo in luce le necessità di implementare lo scambio e la progettazione condivisa di esperienze tra colleghi impegnati nel lavoro educativo e didattico nella classe di A., al fine di individuare e proporre attività di piccolo gruppo accessibili ad A. e coerenti con i suoi interessi.

### *Il lavoro in team*

Come anticipato, il lavoro in team ha rappresentato un obiettivo specifico di questa sperimentazione: esso, infatti, era stato oggetto di un percorso di ricerca-formazione avviato durante l'anno scolastico precedente e seguito da alcune docenti del gruppo.

L'obiettivo iniziare che il team si è dato, a questo proposito, ha riguardato la necessità di costruire le condizioni di possibilità per condividere il lavoro con le colleghe interessate, ovvero di creare le condizioni per poter riflettere insieme sulle situazioni, sulle attività specifiche, e progettare e realizzare le fasi del percorso considerando i diversi ruoli che ciascuna di loro avrebbe ricoperto. Inoltre, l'obiettivo comprendeva la sperimentazione stessa del percorso in quanto primo percorso interamente pensato e sviluppato da un team.

Per perseguire questi obiettivi, il gruppo ha inizialmente costruito e condiviso una mappatura dei ruoli e delle funzioni di ciascuna compo-

nente, come pure degli spazi, dei tempi, delle situazioni che ogni membro in cui ogni membro avrebbe lavorato con A. In tal senso, tutte le docenti e l'educatrice sono state coinvolte nel processo di sperimentazione della attività rivolte ad A. a partire dalla loro specifica funzione e dal ruolo ricoperto.

Secondo le partecipanti, ciò ha consentito ad ognuna di “fare il suo”, assumendo posizioni più o meno in prima linea nel lavoro con A. o posizioni più arretrate, come nel caso dell'insegnante prevalente, il cui compito di lavoro era centrato sulla classe, ma anche svolgendo ruoli o funzioni di tipo consulenziale nei confronti delle colleghe, come nel caso dell'insegnante specializzata per il sostegno e dell'educatrice. Durante il processo di sperimentazione, sono emersi anche elementi di criticità, relativi a più dimensioni. In primo luogo, inerenti al fatto che, in tutto il team, solo tre fossero le docenti direttamente coinvolte nel lavoro quotidiano con A.: ciò ha richiesto sforzi e strategie di comunicazione, oltre che l'affinamento di capacità di integrazione, nello stesso progetto, di posture, sguardi e posizioni differenti. In secondo luogo, ci si è accorte dell'eccessiva preoccupazione, provata in misure diverse, da tutti i membri del team, per i risultati e la realizzazione pratica di quanto progettato: preoccupazione che, spesso, ha portato a non mantenere viva l'attenzione sul processo educativo e sulla lettura/interpretazione degli effetti che le attività effettuate hanno provocato, significativi dal punto di vista del senso dell'esperienza vissuta indipendentemente dalla loro rispondenza agli obiettivi specifici dei singoli interventi. In terzo luogo, un elemento di criticità è stato rintracciato nell'eccessiva preoccupazione per le conseguenze delle azioni intraprese (esposizione al rischio di innescare situazioni di sofferenza individuale da parte di A. o di altri bambini, di tensione nei gruppi di lavoro, di incomprensione da parte delle famiglie, di “errore” rispetto alla programmazione, ecc.). Ciò ha portato il gruppo a riflettere sull'inevitabile componente di rischio nelle azioni educative ma anche sulla possibilità di creare situazioni in cui tali rischi siano prevedibili e affrontabili, nella consapevolezza che senza una dose di rischio non è possibile aprire nuovi campi di esperienza ai bambini, ma che questa operazione è necessaria nel momento in cui si vuole vivere con loro un'esperienza effettivamente educativa.

Conseguentemente, gli obiettivi che il gruppo si è dato per continuare a lavorare nella direzione delineata hanno a che fare con la necessità di sviluppare momenti di confronto e ricerca che aiutino ogni membro del gruppo a capire come chiedere aiuto agli altri componenti; come ascoltarsi reciprocamente, senza interpretare quanto detto da altri esclusivamente in base ai propri parametri; come, quindi, sostenere le capacità comunicative di ciascuno e aumentare le occasioni di scambio anche dal punto di vista

quantitativo; e, infine, come rendere disponibile agli altri (colleghi di altre classi e team, scuola intera, bambini e famiglie) il guadagno ricavato dalla sperimentazione effettuata e condividere “buone prassi” o costruirne e sperimentarne di nuove.

## **Potenzialità, limiti e prospettive della ricerca sperimentazione**

In sede conclusiva, sembra importante soffermarsi non solo su ciò che l'essere state protagoniste di una ricerca-sperimentazione ha significato per le partecipanti – elemento peraltro già emergente dal commento dei risultati –, ma anche e soprattutto sulle condizioni che hanno reso possibile questo percorso e sulle attenzioni necessarie perché quanto sviluppato diventi effettivamente patrimonio della scuola – di quella, ma possibilmente anche di altre.

La sperimentazione ha consentito al gruppo, come abbiamo visto, di formarsi come tale per lavorare su un problema – la presenza di A. in prima della scuola primaria – che è stato trasformato in oggetto di lavoro educativo. In questo senso, le docenti e l'educatrice hanno messo in comune le loro osservazioni, le loro pratiche, le loro caratteristiche e competenze per istituire un processo inclusivo sia al loro interno, sia nei confronti della classe, sia nei confronti della scuola: l'intento, come sappiamo, era quello di rendere accessibile e significativa ad A. la sua esperienza scolastica, ma questo significava modificarla nella sua quotidianità. Ciò non ha comportato uno stravolgimento delle prassi abituali, ma il loro riconoscimento e la loro valorizzazione, in modo da modificare quelle piccole ma importanti attenzioni che hanno permesso di agire stando dentro “un'impresa comune” (Wenger, 2006).

Diverse le condizioni che hanno reso possibile questo percorso. In primo luogo, il fatto che esso si inserisse all'interno del progetto “Ascoltare per promuovere”: un progetto a cui due docenti avevano preso parte negli anni scolastici precedenti, utilizzando sia la consulenza pedagogica, sia i percorsi sviluppati nel loro istituto. Questo elemento non solo ha permesso al team di chiedere aiuto in previsione dell'inserimento di A., ma, in qualche modo, ha generato una diffusa condizione di disponibilità alla sperimentazione, e in particolare ad agire in prima persona, attivamente, in essa. Ovvero, nel momento in cui la ricerca-sperimentazione è ufficialmente iniziata, le docenti già abituate a modalità di consulenza centrate sul processo (Schein, 2001) e di ricerca-formazione centrate sulla partecipa-

zione personale, hanno trainato il resto del gruppo a rendersi disponibile a un tipo di esperienza che, evitando la delega all'esperto, utilizzava i saperi professionali e le competenze di tutte le partecipanti nell'ottica di generare le strategie più adeguate al contesto specifico e alla particolare situazione di A. La sperimentazione, in tal senso, è servita alle docenti che più avevano preso parte al progetto "Ascoltare per promuovere" anche per mettere alla prova quanto conosciuto, vissuto e appreso nel corso dei due anni precedenti.

Tutto ciò evidenzia le potenzialità della ricerca-sperimentazione, che ha, di fatto, attivato cambiamenti a livello soggettivo – delle singole partecipanti – e di gruppo, ma anche a livello di modalità didattico-educative. Ma l'esperienza realizzata mostra anche come la possibilità di introdurre nella scuola – o in qualunque altro servizio o istituzione – delle sperimentazioni che possano portare a innovazioni nelle pratiche quotidiane debba necessariamente incontrare le condizioni favorevoli ed essere in qualche modo preparata in particolare dal punto di vista culturale e formativo. E, ancora, l'esperienza mostra come in sé tale condizione non sia sufficiente: per promuovere una sperimentazione occorre che essa sia sostenuta dal punto di vista istituzionale. Ciò che ha permesso la realizzazione della ricerca-sperimentazione è stata infatti anche la fiducia della direzione scolastica nel progetto generale e nella proposta di sperimentazione in particolare, ma anche la capacità di ritagliare spazi e tempi ad hoc perché essa potesse effettivamente portata a termine, supportando il team dal punto di vista organizzativo e formativo.

Uno dei punti critici che la ricerca-sperimentazione ha consentito di rilevare, e che probabilmente costituisce un suo limite ma anche una prospettiva di lavoro, è la difficoltà di condividere con colleghi di altri team e istituti i risultati del processo vissuto. Si tratta di un punto importante, in quanto l'individuazione di condizioni o strategie efficaci finalizzate a mettere a disposizione e quindi a valorizzare un'esperienza perché possa contribuire ad affrontare altre situazioni analoghe è uno snodo cruciale e problematico del lavoro educativo. Esso, infatti, comporta competenze professionali di tipo teorico-pratiche (Schön, 1993): il lavoro educativo, a scuola come in altri contesti, fa riferimento dunque non solo e non tanto a modelli teorici di interpretazione e di intervento, ma a un sapere basato sui "casi" (Mortari, 2003, p. 9). E basare un sapere su "casi" significa andare oltre la loro dimensione strettamente contingente, per comprendere le condizioni, le caratteristiche, gli eventi, i processi che hanno prodotto, in situazioni specifiche, determinati effetti. Se quanto accaduto in situazione non è infatti "trasferibile" tout court, è possibile tuttavia avviare una riflessione su quanto vissuto, sperimentato, acquisito in e grazie a una determi-

nata situazione educativa per comprenderne gli elementi fondanti, in modo da avere una base da considerare – o da confrontare – nel momento in cui ci si accinga, da insegnanti ed educatori, ad affrontare altre situazioni educative e didattiche, strutturalmente uniche e particolari.

Perché la sperimentazione si trasformi in patrimonio culturale disponibile a chi non l’ha condotta, contribuendo ad arricchire il sapere professionale sono necessarie altre condizioni.

Innanzitutto, è essenziale che chi ha condotto la sperimentazione sia aiutato a mostrare non tanto e non solo ciò che è stato realizzato, ma, appunto, cosa quanto realizzato può consentire di imparare, per esempio, su cosa comporti lavorare in team per l’inclusione scolastica di un bambino inserito in una classe prima della scuola primaria: quali attenzioni, quali processi, quali strategie implichi e cosa possa supportare il lavoro educativo-didattico. Ciò comporta, in sede di progettazione di una ricerca-sperimentazione, prevedere momenti e spazi di riflessione del gruppo, anche alla presenza della componente istituzionale (dirigente scolastico o suo vicario), che consentano di fare questo passaggio, che, tra l’altro, consente anche una valutazione formativa del processo attuato (Ulivieri Stiozzi, Vinci, 2016).

In secondo luogo, occorre creare le condizioni perché l’esperienza della sperimentazione e i suoi “guadagni” siano effettivamente accessibili e possano diventare occasione di riflessione anche per altri gruppi di lavoro. Da questo punto di vista, l’esperienza della ricerca-sperimentazione condotta ha mostrato l’inefficacia di comunicazioni di tipo istituzionale all’intero collegio docenti, pur essendo la restituzione del lavoro svolto un atto importante e dovuto. Il grande gruppo, magari composto da insegnanti ed educatori estranei all’esperienza e al progetto, presenti per caso, o per dovere, a una presentazione, non favorisce l’ascolto, piuttosto rischia di generare fraintendimenti, mobilitando dinamiche istituzionali e relazionali all’insegna dell’indifferenza, della competizione, della valutazione. In tale situazione, la possibilità di lavorare effettivamente sui significati della sperimentazione sembra dipendere da posture soggettive.

Perciò, sembra essere strategico, in prospettiva, lavorare alla creazione di condizioni che preparino un clima favorevole alla riflessione comune sull’esperienza sperimentale, istituendo setting ad hoc (piccoli gruppi, sulla base di motivazioni fondate) in cui non solo e non tanto raccontare, ma creare situazioni di confronto reciproco, dove chi ha vissuto la sperimentazione possa assumere ruoli specifici, magari di tipo consulenziale.

Evidentemente, anche questo richiede impegno e investimento da parte delle istituzioni scolastiche e da parte dei singoli docenti professionisti che in esse operano. Tuttavia, potrebbe essere il modo per affermare, nella



quotidianità, pratiche di innovazione che partano “dal basso”, dall’esperienza docente. Le uniche, forse, che possono avere un senso nei contesti educativi.

### **Facciamo il punto**

Il capitolo approfondisce una delle sperimentazioni realizzate nell’ambito del progetto “Ascoltare per promuovere. Dalla scuola dell’autonomia a quella dell’inclusione: la qualità dell’esperienza scolastica”. A partire da una problematizzazione del concetto di “emergenza” in ambito educativo e scolastico, mostra come si sia sviluppato un progetto di sperimentazione inerente due oggetti specifici: l’inclusione come esperienza educativa da realizzare in una classe prima di scuola primaria, caratterizzata dalla presenza di un bambino con sindrome dello spettro autistico, e il lavoro in gruppo tra docenti curricolari, insegnante specializzata per il sostegno e educatrice scolastica. Il capitolo offre un approfondimento critico delle diverse fasi del progetto e sulla metodologia di ricerca partecipata, mostrandone criticamente potenzialità e limiti.

### **Riferimenti bibliografici**

- Agosti A. (2015), *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertolini P., Caronia L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento. Nuova edizione aggiornata*, a cura di Barone P., Palmieri C., FrancoAngeli, Milano; ed. or. La Nuova Italia Scientifica, Firenze, 1993.
- Bertin G.M., Contini M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma.
- Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione* [1938], Cortina, Milano.
- Ferrante A. (2016), *Materialità e azione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferrante A. (2017), *Che cos’è un dispositivo pedagogico?*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferrante A., Galimberti G. (2018), “Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 13, 3, <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>.
- Iori V., Rampazi M. (2008), *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Unicopli, Milano.
- Marcialis P. (a cura di) (2015), *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, FrancoAngeli, Milano.

- Massa R. (a cura di) (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2011), *Ricerzare e riflettere. La formazione del docente professionista* [2009], Carocci, Roma.
- Musi E. (2010), "Rimanere progettuali tra criticità ed emergenze", in Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E. (a cura di), *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso del lavoro sociale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 83-94.
- Olivetti Manoukian F. (2015), *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei Servizi sociosanitari*, Guerini e Associati, Milano.
- Palma M. (2016), *Il dispositivo educativo. Per pensare e agire le esperienze educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Palmieri C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Palmieri C. (a cura di) (2012), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
- Palmieri C. (2016), "L'educatore nei servizi: marginalità, svantaggio, disabilità", *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8, 11, pp. 85-97.
- Palmieri C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Palmieri C., Prada G. (2008), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano.
- Schein E.H. (2001), *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo* [1999], Cortina, Milano.
- Schön D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], Dedalo, Bari.
- Tramma S. (2015), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma.
- Traverso A. (2011), "Progettare il quotidiano e l'emergenza", in Parmigiani D., Traverso A. (a cura di), *Progettare l'educazione. Contesti, competenze, esperienze*, FrancoAngeli, Milano, pp. 43-50.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in Society: the Development of the Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge MA.
- Ulivieri Stiozzi S., Vinci V. (a cura di) (2016), *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*, FrancoAngeli, Milano.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* [1988], Cortina, Milano.

## **5. Apprendere la libertà: l'intervallo come spazio di sperimentazione della continuità educativa verticale**

di *Manuela Palma*

### **Il valore della sperimentazione (e il motivo per cui condividerla)**

Il contributo racconta un percorso di sperimentazione verticale con insegnanti dei tre ordini di scuola dell'Istituto comprensivo Camozzi della città di Bergamo sulla gestione dell'intervallo e dei momenti informali dell'esperienza scolastica. Il progetto di sperimentazione appare particolarmente interessante per diverse ragioni.

Innanzitutto, si tratta di una proposta di lavoro su un tema tanto caro agli istituti comprensivi ma altrettanto difficile da concretizzare: quello della continuità educativa verticale (Cesareo, Scurati, 1986; Zaninelli, 2018), la possibilità cioè di promuovere tra i docenti di diversi ordini di scuola e che spesso lavorano in prospettiva diacronica con gli stessi studenti, una progettualità che sia pedagogicamente coerente e integrata (Massa, 2007).

Inoltre, essendo un lavoro di sperimentazione, il progetto ha permesso di cambiare concretamente il modo con cui vivere un momento importante della pratica scolastica, ha modificato il tipo di esperienza proposto agli studenti, ha prodotto un cambiamento di cui i primi protagonisti sono stati gli insegnanti (Mc Intyre, 2008). È quindi un utile esempio di come i docenti possano intervenire sul dispositivo scolastico (Massa, 1987; 1997; Palma, 2016; Ferrante, 2018) e tentate di modificarlo per arricchire l'esperienza educativa di nuovi significati e di inedite occasioni di apprendimento (Bruner, 1990).

Infine, il confronto sulle pratiche agite dell'intervallo ha offerto agli insegnanti l'occasione di dissotterrare ed esplicitare una serie di significati latenti della gestione dell'esperienza scolastica quotidiana (Massa, 1992): la possibilità di togliere dall'ovvio (Sini, 2003) modalità di azione agite sia

durante i momenti informali che in quelli della didattica (Cerioni, 1992; Palma, 2017).

Condividere le caratteristiche di questo lavoro ha quindi una duplice funzione: offrire agli insegnanti la possibilità di riflettere sulle proprie esperienze quotidiane (chiedendosi come si vive la pratica dell'intervallo nel proprio Istituto comprensivo, come costruire progetti pedagogici "trasversali" tra gli ordini e come lavorare sui significati impliciti delle proprie pratiche) e di riconoscere la possibilità di modificarle anche grazie al lavoro di gruppo.

Per chi si occupa di scuola da un punto di vista pedagogico (pedagogisti, educatori, figure istituzionali) di ritrovare una modalità concreta di riflessione e di lavoro sulla continuità educativa e di gestione pedagogica di tutti i momenti del tempo-scuola, anche quelli apparentemente lontani da scopi di apprendimento.

## **La cornice della sperimentazione e la continuità educativa verticale**

La sperimentazione che si intende descrivere nasce all'interno di un intervento di consulenza pedagogica più ampio realizzato nell'istituto comprensivo Camozzi di durata quadriennale che ha visto i primi due anni dedicati ad altrettanti percorsi di ricerca-formazione e il terzo e il quarto anno a un percorso di sperimentazione che qui racconteremo. Ai lavori del progetto di consulenza hanno partecipato, su base volontaria, i docenti di tutti e tre gli ordini di scuola dell'Istituto: la scuola dell'infanzia, la primaria e la secondaria di primo grado. Ogni anno il progetto di consulenza pedagogica ha approfondito un tema diverso, segnalato, volta per volta, dal gruppo di insegnanti che volontariamente aderiva all'iniziativa. Il primo anno del progetto è stato dedicato al percorso di ricerca-formazione sul rapporto scuola-famiglia e ha permesso di tematizzare i cambiamenti nella relazione tra insegnanti e genitori individuando quali elementi e convinzioni sottendessero l'identità pedagogica dell'Istituto comprensivo e il suo rapporto con le famiglie e quali possibili azioni potessero essere messe in campo dagli insegnanti (Marchesi, Palma, 2017). Nel secondo anno di ricerca formazione ci si è soffermati sul tema del lavoro di gruppo tra i docenti proponendo un lavoro con team reali (consigli di classe della scuola secondaria di primo grado, team di insegnanti della primaria e dell'infanzia) tentando di individuare quali aspetti qualificassero il modo di lavorare degli insegnanti nei team, quali elementi potessero agevolare il lavoro di

gruppo e quali invece ostacolarlo (Palmieri, Palma, 2017). Nel terzo e quarto anno si è deciso di passare alla sperimentazione e di lavorare su un tema riconosciuto dagli insegnanti e dalla Dirigente come un tema ricco di potenzialità formative: la promozione di una logica di collaborazione e verticalità tra insegnanti dei diversi ordini di scuola dell'Istituto (Aquario, Ghedini, Bresciani Pocaterra, 2017; Clement, Vandemberghe, 2000).

Il tema della continuità educativa verticale è una questione con cui da tempo la scuola italiana si sta confrontando (Cesareo, Scurati, 1986) e che è ritornata negli ultimi anni di grande attualità (Zaninelli, 2019) grazie alla legge n. 98 del luglio 2011 che ha stabilito a decorrere dall'anno scolastico 2011-2012 l'aggregazione della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado in istituti comprensivi.

Se l'affermazione degli istituti comprensivi, nati come possibilità organizzativa (Annali, 1998) per salvaguardare il patrimonio scolastico e culturale delle zone di montagna e delle piccole isole<sup>1</sup>, risponde certamente a una esigenza di riduzione dei costi tanto che non mancano le posizioni di chi la intende come un semplice escamotage organizzativo senza un'anima pedagogica e di chi sottolinea la pericolosa assenza di convergenza con le riforme di innovazione del ciclo di base (Cerini, Spinosi, 2000; Cerini, 2002), d'altro canto le potenzialità pedagogiche che questa riorganizzazione apre sembrano non solo pedagogicamente promettenti ma ancora tutte da esplorare.

Interessante a tal proposito l'ipotesi di Frabboni (2015) che legge nella scuola comprensiva la possibilità di scardinare un modo di fare scuola tradizionale per aprire a una modalità di agire le pratiche scolastiche che contrasti un modello disciplinare concentrato sulla separazione dei saperi e ostile all'interdisciplinarietà e che permetta finalmente di liberarsi degli steccati interni (tra ordini, tra classi e in molti casi tra singole discipline) e di quelli esterni (di rapporti con il territorio e con la molteplicità di agenzie e realtà in essa presenti che possono offrire un supporto e una necessaria complicità al progetto formativo promosso dalla scuola).

La configurazione degli istituti comprensivi apre infatti alla possibilità di introdurre nuove modalità di gestione del lavoro pedagogico a patto però di riuscire a rinforzare la continuità educativa verticale dell'esperienza

1. "Quando, solamente cinque anni fa [N.d.A. 1994], furono creati i primi istituti comprensivi di scuola materna, elementare e media, nessuno poteva prevedere una loro diffusione così ampia e rapida. In origine era prevista l'istituzione di un numero limitato di scuole comprensive; queste nel giro di soli quattro anni sono invece diventate 638 presenti su tutto il territorio nazionale" da Annali 1998, p. IX. Cerini G., Relazione tenuta a Pisa nell'ambito del Convegno "Gli Istituti comprensivi: bilancio e prospettive" (20-5-2002).

scolastica, ed è proprio su questo tema che la Dirigente e il gruppo di insegnanti dell'istituto comprensivo Camozzi ha mostrato l'esigenza di lavorare tramite il percorso di sperimentazione.

L'Istituto Comprensivo raccoglie infatti gli ordini di scuola che vanno dalla materna alla secondaria di primo grado con la conseguente tendenza a lavorare, in moltissimi casi, con gli stessi studenti che nel loro percorso di studi passano da un ordine al successivo dello stesso Istituto. Pur essendo parte di una stessa struttura e pur lavorando con gli stessi destinatari del percorso formativo, non sempre però gli insegnanti dell'Istituto hanno la possibilità di condividere strategie e finalità del proprio intervento, di riflettere insieme sul senso delle proprie proposte e sul proprio metodo, di promuovere azioni formative che siano parte di una progettualità comune (Castoldi, 2017; Rezzara, 2009) e di lungo respiro, di accompagnare gli studenti in un percorso formativo dotato di una propria continuità pedagogica (Dewey, 1938), capace quindi di preservare la qualità dell'esperienza educativa e di considerare "ogni esperienza presente come una forza propulsiva per le esperienze future" (Dewey, 1938, p. 81).

La domanda che ha guidato la sperimentazione ha riguardato allora la possibilità di promuovere un'azione educativa che fosse condivisa tra gli insegnanti, che proprio a partire dal riconoscimento della specificità di ogni ordine – quella che Scurati definisce come "la compossibilità di continuità e differenziazione" (Scurati, 1986, p. 143) – permettesse di costruire un progetto formativo coerente tra gli insegnanti che operano nella stessa scuola e che nello stesso tempo semplificasse i momenti di transizione, quei "punti critici degli itinerari scolastici, quelli nei quali il soggetto affronta le maggiori difficoltà di adattamento e di riadattamento all'istituzione e in cui si verificano con più alta percentuale di probabilità l'insuccesso e la selezione negativa" (Scurati, 1986, p. 141).

Lavorare sul tema della continuità educativa verticale attraverso un progetto di sperimentazione è apparsa una scelta metodologica particolarmente pertinente: questo perché come ricorda Piero Bertolini (1986) la continuità educativa si nutre di due dimensioni fondamentali ovvero quella del progetto e quella della reciprocità che proprio l'azione di sperimentazione, per le sue caratteristiche, ha permesso di promuovere.

Bertolini definisce infatti la continuità educativa come un "modello politico-pedagogico unitario, un progetto culturale organico per ciò che riguarda l'educazione/formazione/istruzione del bambino" (Bertolini, 1986, p. 19) e che si compone di due aspetti particolari. Il primo aspetto è la correlazione con il progetto formativo: l'educazione di ogni individuo è da intendersi in modo sia dinamico (quindi storico) che complesso (perché rimanda a una molteplicità di fattori e di situazioni), da qui la connessione

con un progetto organico che proprio la continuità sa garantire grazie al suo carattere sia dinamico (la continuità verticale si dà in una prospettiva storico-temporale) che complesso (la continuità orizzontale tra le diverse agenzie educative permette ad attori diversi di lavorare insieme).

L'altro aspetto della continuità educativa indicato da Bertolini è la connessione con l'idea di sviluppo senza salti macroscopici, concetto che a sua volta rimanda all'idea di reciprocità tra i diversi momenti formativi grazie alla continuità: un momento dello sviluppo è connesso a quello precedente al quale deve la propria configurazione, ma anche a quello successivo a cui dà senso. In questo modo si intende il carattere di reciprocità tra i diversi momenti (quelli che precedono e quelli che seguono, che si danno senso reciprocamente).

Se lavorare con la continuità educativa verticale richiede quindi di fare i conti con l'idea di progetto e con quella di reciprocità, la sperimentazione, riproponendo entrambe queste dimensioni, è apparsa un'opzione metodologica particolarmente utile allo scopo.

La sperimentazione infatti ha permesso di garantire la connessione con la logica dinamica (vista la durata di due anni) e quella complessa (visto il coinvolgimento di una molteplicità di attori: i docenti di diverse materie e di tutti gli ordini di scuola dell'istituto) tipiche del "progetto formativo".

Inoltre, prevedendo nel suo darsi la partecipazione in una ottica paritaria e la co-costruzione del progetto da parte di docenti di ordini diversi ha permesso di creare nell'Istituto uno spazio di reale connessione in cui ciò che veniva fatto nei primi ordini di scuola potesse pensarsi in relazione a ciò che veniva proposto negli ordini successivi e viceversa così da rendere concreto quel senso di "reciprocità" tanto caro all'ottica della continuità educativa.

## **L'intervallo come spazio di apprendimento e di continuità educativa**

La scelta di lavorare sulla continuità ha permesso di iniziare il percorso di sperimentazione con un gruppo di 7 docenti provenienti dai tre ordini di scuola dell'Istituto comprensivo.

Il "punto-zero" del percorso di sperimentazione è stato funzionale a scegliere su quale tema iniziare a lavorare concretamente sulla continuità verticale e a questo è obiettivo stato dedicato il primo incontro con gli insegnanti (della durata di 2 ore e 30).

Si è scelto di procedere con un *focus group* inaugurato con un giro di tavolo e una discussione libera che permettesse di elaborare e raccogliere

una serie di proposte relative all'ambito concreto a cui dedicare la sperimentazione. C'era bisogno di un tema che fosse comune a tutti gli ordini di scuola e su cui potesse esserci un confronto in una prospettiva verticale. Quale tema/ambito poteva apparire di interesse per le scuole di tutti gli ordini? Quale ambito poteva prestarsi come oggetto di una progettazione/azione condivisa da tutti i docenti dell'istituto?

Dal dialogo tra gli insegnanti e in particolare dalla proposta di una insegnante della scuola primaria, è emersa l'ipotesi di lavorare sull'intervallo e sui momenti informali dell'esperienza scolastica.

Per momenti informali ci si riferisce a quei momenti che appartengono all'esperienza scolastica e che a tutti gli effetti vi fanno parte proprio perché si svolgono nei tempi e negli spazi della scuola, ma che hanno delle peculiarità proprie e si caratterizzano per la sospensione della didattica. Rientrano in questa definizione i momenti che precedono il suono della campanella, quelli del cambio dell'ora, l'intervallo, il momento della mensa (per gli ordini e le tipologie di scuola che lo prevedono).

Questi momenti sono stati riconosciuti dagli insegnanti come aspetti interessanti proprio per la loro "ambiguità". Il tempo di questi momenti informali è stato infatti riconosciuto nel dibattito degli insegnanti come un tempo ambiguo, un tempo cioè che appartiene a tutti gli effetti alla scuola ma che viene inteso come non sovrapponibile a quello della lezione perché specifico, differente. È come se ci fosse una cesura che segna una discontinuità tra l'esperienza che precede l'arrivo dell'insegnante prima del suono della campanella e l'esperienza che si dà in classe durante il tempo della lezione, un confine netto tra il tempo dell'intervallo o delle "pause" tra due diverse ore di lezione e quello della didattica, seppur entrambi appartengano al tempo-scuola. Il tempo dell'esperienza educativa, come ci ricorda Francesco Cappa sulla scorta della riflessione massiana ha natura già di per sé di "scarto" nel senso che il tempo della formazione può essere compreso «solo a partire dal suo essere nel tempo della vita e separato da esso» (Cappa, 2018, p. 79). L'esperienza educativa può essere infatti riconosciuta come esperienza dotata di una propria specificità ontologica (Bertolini, 1998): essa si staglia nell'esperienza della vita diffusa, ma se ne distacca come per reduplicarla a partire dalla individuazione di spazi, tempi, corpi, linguaggi e significati diversi (Massa, 1987). C'è quindi un tempo della formazione, spesso più lento e denso, che si differenzia dal tempo della vita pur restando ad esso legato (Orsenigo, 2008). Ma in questo tempo della formazione (e più nello specifico in questo tempo-scuola), l'intervallo e i tempi interstiziali, hanno una natura e una specificità ancora diversa: essi appartengono al tempo della formazione (avvengono dentro al tempo scolastico, tra un'ora e l'altra, dopo l'entrata in aula e prima del suo-



no della campanella) ma si separano da esso, proprio perché momenti di discontinuità rispetto all'esperienza progettata dai docenti, proprio perché sfuggono alla logica che sottende la lezione e la consueta gestione dell'aula. Nell'intervallo è possibile trovare traccia della presenza di un dispositivo (Massa, 1987; Palma, 2016b; Ferrante, 2018) differente: il tempo di sospensione dell'attività didattica comporta infatti una modifica dello spazio (spesso diverso dall'aula e che si apre al corridoio, all'atrio, addirittura al giardino), una diversa politica dei corpi (per cui gli studenti possono muoversi dai banchi, alzarsi dalle sedie e vagare liberamente e in alcuni casi "devono" uscire dall'aula), un diverso linguaggio e diverse modalità comunicative (fiorisce la comunicazione tra i pari e anche le modalità di relazione dell'insegnante che divengono più informali); ancora diverse liturgie (la fila per essere aiutati a sbucciare la frutta della merenda nella scuola dell'infanzia o la fila per le macchinette nella scuola secondaria di primo grado). Ma l'intervallo trova la sua ambigua specificità per il fatto che, pur differenziandosene, resta a tutti gli effetti parte dell'esperienza scolastica e dei suoi spazi/tempi: lo sanno bene gli insegnanti chiamati anche in quei momenti a una responsabilità sugli studenti e spesso in difficoltà di fronte alle due esigenze tra loro apparentemente contrastanti: quella di una di maggior libertà da concedere a sé e agli studenti e la necessità di un continuo controllo degli stessi.

Gli insegnanti nella loro riflessione condivisa chiamati a interrogarsi sul perché potesse avere valore dedicarsi a questo tema, hanno individuato in particolare 4 ragioni per cui l'intervallo e questi momenti informali potessero costituire un oggetto adatto alla sperimentazione sulla continuità educativa verticale: la sua trasversalità, la sua rilevanza pedagogica, la presenza di regole di gestione "tacite" e l'assenza di una progettualità pedagogica consapevole (Palma, 2018).

*Trasversalità.* I momenti dell'intervallo o non formali sono stati riconosciuti dagli insegnanti innanzitutto come momenti che accomunano ogni scuola e che, poiché rappresentano una costante nel percorso di formazione degli studenti, richiedono di essere gestiti con una certa coerenza. Da qui l'idea che potessero essere un oggetto adeguato alla sperimentazione.

*Potenzialità e rilevanza pedagogica.* L'intervallo è stato riconosciuto nel dibattito con i docenti come uno spazio di grande rilevanza pedagogica. Gli insegnanti sono stati infatti tutti concordi nel riconoscere a questi momenti una forte potenzialità dal punto di vista formativo. La rilevanza pedagogica dell'intervallo viene riconosciuta innanzitutto per la forte connessione tra ciò che avviene in quei momenti e quello che avviene in classe durante la lezione (basti pensare, solo per fare un esempio, a quanto un litigio avvenuto durante l'intervallo o prima del suono della campanella

la possa incidere sulla temperatura emotiva della classe alla ripresa della lezione). Ma all'intervallo è stato riconosciuto un valore pedagogico in sé perché anche al suo interno avvengono esperienze che sono considerate di grande impatto per la formazione degli studenti, esperienze che – pur non progettate dai docenti – permettono comunque agli studenti, forse proprio grazie alla propria informalità, di acquisire-allenare una serie di competenze (capacità di organizzazione, di autogestione, di creazione di attività e condivisione di modalità con cui realizzarle).

*Presenza di regole e di un sistema di gestione.* Inoltre, grazie al dibattito gli insegnanti hanno riconosciuto nell'intervallo la presenza di una serie di regole (più o meno esplicite) che rispondono a una logica di gestione di quello spazio-tempo (Orsenigo, 2018). Dalle prime riflessioni condivise dai docenti è infatti emerso come ogni docente con il proprio team e i colleghi di plesso condividesse una serie di “regole” sulla gestione di quei momenti, alcune esplicite e accordate, alcune implicite e demandate alla gestione personale. Pur essendo considerato un momento “libero”, lo spazio dell'intervallo si è rivelato infatti, grazie alla discussione condivisa, un tempo fortemente normato. Non tutto si può fare nell'intervallo o durante i momenti informali, ci sono una serie di interdetti (es. non giocare a calcio o con la palla, non andare vicino al muretto del giardino, non rincorrersi in corridoio) e una serie di obblighi (è necessario uscire dall'aula e scendere nell'atrio o in giardino) che ne sottendono lo svolgimento e che sono specifici per ciascun plesso e scuola dell'istituto. La presenza di regole rivela immediatamente un tentativo di gestione di questi momenti da parte degli insegnanti (Dewey, 1938), proprio perché «per ogni regola si apre un mondo di possibilità effettive per quelli che lo abitano» (Orsenigo, 2018, p. 143). La logica alla base dell'intervallo, se c'è, non è sembrata però essere connessa – o quantomeno non in modo esplicito – a una consapevolezza pedagogica e alla valorizzazione del momento dell'intervallo come momento di apprendimento, quanto dipendere da logiche di “semplice” sicurezza degli studenti.

*Assenza di una progettualità pedagogica consapevole.* Gli insegnanti hanno infine riconosciuto, connessa al precedente punto, la mancanza di una progettualità esplicita di ordine pedagogico che si estendesse a questo momento: non esiste un pensiero e una riflessione pedagogica di tipo esplicito sulle regole, sulle richieste e i divieti che animano l'esperienza dell'intervallo e soprattutto sul senso formativo di queste regole. Non solo e non tanto come istituto, ma ancor prima tra i team e i colleghi. Se insomma si ammette una fitta presenza di regole, d'altro canto queste regole non sembrano dipendere da una esplicita progettualità pedagogica né tanto meno da una riflessione collegiale. Se queste regole rispondono solo a una

esigenza di “sicurezza”, gli insegnanti hanno iniziato a domandarsi come valorizzare le possibilità pedagogiche di questo momento e usarlo non solo con la preoccupazione che gli studenti non si facciano male ma anche con quella di consentire loro di sperimentare e apprendere. Da qui l’interrogativo: se l’intervallo è a tutti gli effetti parte dell’esperienza scolastica e se ad esso viene associato un portato formativo, perché non riuscire a valorizzarlo pienamente tramite una riflessione pedagogica?

Al termine del primo incontro e alla luce di queste considerazioni, gli insegnanti hanno quindi deciso di dedicare la sperimentazione verticale al tema dell’intervallo.

## **Il valore pedagogico dell’intervallo**

Una volta scelto l’intervallo come momento su cui attuare in concreto la sperimentazione sulla continuità educativa verticale, è stato necessario definire i passaggi del percorso di sperimentazione vero e proprio. Che cosa si sarebbe potuto fare nell’intervallo in modo condiviso così da valorizzarne pienamente le potenzialità “pedagogiche” in una logica verticale? Quali azioni proporre nella sperimentazione? La prima cosa da fare è stato individuare dei significati formativi condivisi connessi a questo momento, dei principi “pedagogici” che potessero orientare la sperimentazione di tutto il gruppo.

A guidare metodologicamente i passaggi del percorso di sperimentazione è stato il modello del ciclo di Kolb (1984), un modello di riflessione e azione fortemente ancorato all’esperienza e che vede nella “sperimentazione” uno dei suoi momenti centrali.

Il modello di Kolb prevede infatti di partire dall’esperienza concreta, promuovere una riflessione critica sulla stessa per poi passare alla sperimentazione di nuove modalità e una valutazione/riflessione delle stesse ritornando alla pratica concreta.

Così si è scelto di partire dall’esperienza e dalle pratiche dell’intervallo agite riflettendo sulle stesse e sul loro significato pedagogico per individuare i principi formativi condivisi da sperimentare in una logica verticale.

### *L’esperienza concreta*

Per riuscire a individuare dei “principi formativi” condivisi sulla scorta dei quali proporre la sperimentazione “verticale” è stato necessario partire dalle pratiche concrete e fare su di esse un lavoro clinico-riflessivo (Massa,

1992; Palma, 2016b): se gli insegnanti riconoscono un “valore formativo” nell’intervallo il primo passaggio è stato quello di esplorare questo concetto: cosa gli insegnanti intendessero per “formativo” in modo da trovare criteri comuni su cui costruire il lavoro di sperimentazione verticale.

Per fare ciò si è chiesto agli insegnanti di porsi in un atteggiamento di ricerca e di riflessione rispetto alle proprie pratiche proponendo una modalità di lavoro ispirata all’approccio della clinica della formazione (Marcialis, 2015; Palma, 2017). Si è lavorato tramite un ancoraggio deittico (Franza, 1993; 2001) chiedendo a ciascun insegnante di fare un disegno che rappresentasse come attualmente viene vissuto l’intervallo e su questo disegno è stato proposto un lavoro fornendo a ciascun docente una scheda di analisi. Sono stati così raccolti 7 disegni dell’intervallo. Ciascun insegnante ha descritto l’intervallo della propria classe, esplicitando quali elementi di interesse pedagogico vi ritrovasse, quali elementi di criticità. Per ciascun disegno presentato è stata attivata una discussione che, tramite la riflessione e il confronto di sguardi nel gruppo dei docenti (Corrao, 1998; Palma, 2016) ha permesso di individuare degli aspetti interessanti del modo in cui gli insegnanti attribuiscono a questi momenti, significano e gestiscono questi momenti informali.

### *La riflessione critica*

Di seguito vengono riportati i principali significati e le principali convinzioni sul significato “formativo” dell’intervallo raccolte dal lavoro con i docenti.

*Spazio di decompressione.* Il momento dell’intervallo è stato inteso innanzitutto come un momento formativo perché momento in cui le norme che regolano lo svolgimento della lezione si allentano. Appare come un tempo di decompressione in cui ci sono maggiori libertà e, soprattutto, viene sospeso l’impegno connesso alla didattica. La decompressione non viene però intesa dagli insegnanti come svincolata dalle finalità didattiche ma investita di una intenzionalità formativa (Bertolini, 2007; Cappa, 2007): questo tempo di sospensione è infatti considerato dai docenti funzionale a garantire una ripresa efficace e un ritorno proficuo alla didattica. Il tempo apparentemente inoperoso dell’intervallo è quindi fondamentale per garantire il tempo dell’apprendimento una volta tornati in aula. L’idea di riconoscere all’intervallo un valore di necessaria decompressione emerge in alcune classi anche sotto forma di richiesta specifica fatta agli studenti di allontanarsi dai banchi e spostarsi in un ambiente diverso: nella secondaria di primo grado, per esempio, durante l’intervallo si chiede esplicitamente

anche agli alunni che vorrebbero rimanere a “ripassare” di uscire dall’aula e andare nell’atrio non solo e non tanto per questioni di controllo quanto perché si ritiene importante che i ragazzi abbiano un momento di “stacco” e di discontinuità dalla didattica. Emerge così come le regole che sottendono l’intervallo, apparentemente connesse a un’esigenza di semplice sicurezza, in realtà siano anche animate da convinzioni di ordine pedagogico più implicite: l’idea che i tempi di apprendimento richiedano tempi di pausa e sospensione della didattica tradizionalmente intesa funzionali proprio a favorire il processo formativo.

*Spazio di autogestione.* Riflettendo su ciò che di formativo avviene all’interno dell’intervallo è emerso in molte indicazioni degli insegnanti che in questo momento si dà la possibilità agli studenti di vivere esperienze di autogestione (Cocozza, 2012; Romei, 1995). L’inoperosità dell’intervallo, inizialmente indicata dagli insegnanti, a uno sguardo più attento è stata infatti considerata solo apparente: se non si “lavora” secondo la modalità con cui si è soliti concepire la didattica, non per questo all’interno dell’intervallo non si danno delle attività che richiedono agli studenti impegno e che prevedono un alto grado di complessità. Molti insegnanti hanno riconosciuto infatti come nell’intervallo spesso gli studenti organizzino giochi articolati e attività di cui essi stessi inventano le regole, giochi che vengono sospesi con il suono di ripresa della lezione e che riescono ad essere portati avanti dagli studenti in autonomia il giorno successivo. La dimensione di autogestione, connessa da molti insegnanti al momento dell’intervallo, ha indotto però nel gruppo di ricerca-sperimentazione una riflessione sul compito, a cui sempre più è chiamata la scuola, di promuovere negli studenti competenze quali l’intraprendenza, la proattività e l’autonomia (Costa, 2016). Ecco che grazie alla discussione l’intervallo è apparso come uno dei momenti in cui gli studenti, lasciati liberi di agire senza indicazioni né richieste, sperimentano queste competenze. Lo spazio dell’intervallo è spazio formativo proprio perché riesce ad essere spazio apparentemente “vuoto”, ma proprio questo aspetto apre alla possibilità di autonomia<sup>2</sup>.

2. Questa considerazione oltre ad animare negli insegnanti la convinzione dell’importanza di continuare a lasciare questi spazi liberi per gli studenti li ha portati però a interrogarsi anche sul proprio modello di gestione della didattica, un modello che, puntando a organizzare e pianificare molto le attività, porta con sé il rischio di soffocare questi momenti fondamentali per la crescita dei ragazzi. Ne è emersa quindi una riflessione tra i docenti rispetto alle proprie modalità di gestione pedagogica dei momenti di aula (molto strutturata) e circa la possibilità di una destrutturazione maggiore anche di alcuni dei tempi della didattica e/o di una variazione tra i momenti strutturati e quelli più liberi proprio per promuovere quell’autonomia e intraprendenza che sempre di più viene richiesta ai ragazzi e compare come un obiettivo fondamentale della scuola.

*Spazio di libertà relazionale.* L'esperienza dell'intervallo è stata considerata come spazio formativo in quanto esperienza in cui i bambini sperimentano la completa libertà relazionale e la possibilità di gestirla. Nell'intervallo saltano infatti i vincoli legati alla classe e alla sezione perché spesso tutti gli studenti di una scuola passano questo momento insieme moltiplicando le occasioni di incontro e di interazione. Non solo. Nell'intervallo oltre a incontrare studenti di altre classi e sezioni, si sciogliono i vincoli e le regole che sottendono la gestione della vita relazionale della classe (Agostini, Marchesoni, 2005; Cambi, 1996; Mottana, 1993). I gruppi sono completamente informali e liberi. A partire dalla riflessione sull'intervallo, e per contrario ad essa, gli insegnanti hanno riconosciuto infatti che nell'esperienza dell'aula spesso tendono a regolare la gestione delle relazioni intervenendo per esempio nella disposizione degli studenti nei banchi (Echeverry, Salazare, Realpe, Fernando, 2017). Nell'intervallo questo sistema salta e si creano quindi gruppi informali. È possibile quindi assistere a situazioni particolari come, per esempio, vedere tutti gli studenti di origine straniera e accomunati da una stessa madre lingua, diversa dall'italiano, riunirsi per trovare una occasione in cui usare una lingua per loro più familiare e ritrovare quindi nell'intervallo un luogo di autonomia e di possibilità che l'assetto dell'aula sembra non consentire<sup>3</sup>.

*Possibilità di un intervento educativo ad personam.* Durante l'intervallo l'insegnante sembra non doversi più occupare di gestire la classe intera proponendo attività e compiti da svolgere insieme, il suo ruolo apparentemente "defilato" permette di dedicare maggior attenzione ai singoli studenti e stabilire con loro, in uno spazio più informale di quello dell'aula, un rapporto più diretto. Capita spesso, hanno raccontato in particolare gli insegnanti della primaria, che nel momento dell'intervallo ci sia la possibilità di stabilire un rapporto più personale con gli studenti che hanno maggior esigenza di conforto e contatto (anche emotivo) con l'insegnante. Si apre uno spazio di attenzione e cura che l'aula non sembra consentire. Anche nelle scuole secondarie di primo grado il momento dell'intervallo diventa

3. Anche questo elemento ha portato ad un aspetto di riflessione sulle pratiche di gestione dell'aula. Assieme all'importanza durante l'intervallo di lasciare questi ambiti di autonomia è emersa anche una domanda degli insegnanti sulle proprie modalità di azione in classe: il tentativo controllo di questa dimensione, quella della relazione tra i pari, è di competenza dell'insegnante? E ancora le modalità con cui si tenta di perseguire lo scopo di integrazione e inclusione basate sul controllo e sul tentativo di gestione di questo piano relazionale in aula sono efficaci? È emersa quindi dal lavoro di riflessione condiviso una paura ammessa dai docenti: quella per cui una piena libertà lasciata ai ragazzi sul piano relazionale porterebbe a esperienze di esclusione e scarsa integrazione. Proprio per evitare questa paura i docenti hanno riconosciuto di "prevenire" questo rischio con una gestione direttiva di questo piano. Gestione di cui però sono stati riconosciuti i limiti.

spesso per i docenti occasione per parlare e avere una relazione più diretta con i ragazzi più timidi, che poco intervengono nei lavori in aula ma che in questo spazio meno esposto hanno modo di parlare con l'insegnante ed aprirsi a un confronto.

## **Le pratiche: sperimentare un nuovo modo di vivere l'intervallo e valutarne l'impatto**

Una volta partiti dalle pratiche e promossa una riflessione critica su queste (primi due passaggi del ciclo di Kolb) per individuare significati "formativi" dell'intervallo comuni ai docenti si è passati alla definizione della sperimentazione vera e propria (terzo passaggio) e del ritorno all'esperienza per valutare cosa funzionasse e cosa no (quarto passaggio).

Dal lavoro fin qui compiuto emergeva in modo chiaro come gli insegnanti di tutti gli ordini considerassero centrale e pedagogicamente significativo l'intervallo proprio perché spazio e tempo che consentiva dei margini di "libertà", un momento che, proprio grazie all'allentamento della rigidità del dispositivo scolastico (spazi, tempi, corpi più liberi) e grazie alla sospensione della didattica, offriva agli studenti la possibilità di imparare qualcosa non obbligatoriamente connesso con le discipline ma fondamentale per la vita: il senso di autonomia e di scelta.

L'obiettivo specifico della sperimentazione elaborato dal gruppo di docenti è stato quindi quello di lavorare sul senso di autonomia e di *libertà*: utilizzare quindi l'intervallo e la gestione dei momenti non formali dell'esperienza scolastica come laboratori per permettere agli studenti di tutto l'istituto comprensivo (dalla materna alla secondaria di primo grado) di fare esperienza dell'autonomia e della capacità di autogestione e di scelta.

Si è quindi creato un gruppo di lavoro composto dagli insegnanti volontari, dalla pedagoga dell'istituto e dalla consulente pedagogica che ha lavorato su due fronti:

- scegliere le pratiche da attivare durante la sperimentazione che permettessero di valorizzare questo aspetto di libertà e autonomia (III passaggio: sperimentazione);
- predisporre degli strumenti che permettessero al gruppo di monitorare gli effetti della sperimentazione e delle azioni volte a incrementare verticalmente il percorso di autonomia degli studenti di tutto l'istituto (IV passaggio: ritorno all'esperienza).

## *La scelta delle pratiche (sperimentazione)*

Uno degli elementi fondamentali della sperimentazione è stato quello di individuare le modalità concrete con cui darle corpo: scegliere cioè delle pratiche condivise tra i diversi ordini di scuola che permettessero di rendere l'intervallo un momento di apprendimento di capacità di autonomia e di autogestione per gli studenti.

Nella scelta delle azioni da realizzare è stato infatti fondamentale non tradire uno degli aspetti fondamentali dell'intervallo, ovvero il fatto di essere uno spazio “di alta potenzialità pedagogica” proprio perché riconosciuto come spazio di autonomia e di libertà di scelta, uno spazio non progettato completamente dai docenti ma che lasciasse spazi all'iniziativa personale, alla possibilità di autogestione, alla scoperta.

Si trattava del compito, quasi paradossale, di progettare “spazi di libertà”. L'ipotesi è stata quella di evitare di “colonizzare” il tempo dell'intervallo restituendolo a uno spazio di disciplinamento e di controllo. Forte è infatti stata la consapevolezza, più volte ribadita dagli insegnanti durante il percorso, che il tempo dell'intervallo dovesse mantenere una propria specificità, dovesse conservare quella caratteristica di spazi di libertà per non disperdere il proprio potenziale pedagogico. Non si è trattato quindi di promuovere un progetto “panoptico” (Foucault, 1975) di completo disciplinamento e visibilità degli studenti (Mantegazza, 1999), quanto predisporre delle condizioni che permettessero di valorizzare il potenziale pedagogico dell'intervallo.

Le azioni concrete promosse dalla sperimentazione hanno riguardato principalmente l'intervento sulle dimensioni materiali del dispositivo agente nell'intervallo (gli spazi, i tempi, i corpi.), sulle condizioni dell'esperienza: gli insegnanti sono intervenuti provvedendo ad allestire delle condizioni che consentissero quanto più possibile di implementare negli studenti le occasioni di scelta e di gestione autonoma delle proprie attività (Barone, 2007; Salomone, 1997; Barbanti, 2019).

Ciascun docente, in relazione ai vincoli/possibilità relative alla propria scuola (per esempio gli spazi fisici a disposizione o i tempi dedicati ai momenti informali molto diversi per durata tra i diversi gradi), si è mosso in autonomia, ma individuando delle linee di azione comuni che tenessero conto delle “potenzialità pedagogiche” dell'intervallo condivise nei precedenti incontri. Seppur in alcuni casi delle proposte di attività fatte in alcune scuole e ritenute particolarmente valide sono state poi adottate anche in altre, ogni insegnante si è mosso in libertà in relazione alle specificità dei propri studenti.



Tra gli interventi promossi va ricordato sicuramente quello fatto sugli spazi (Orsenigo, 2008): si è scelto di procedere dove fosse possibile lavorando su più spazi e dando quindi agli studenti la possibilità di scegliere innanzitutto in quale spazio stare durante l'intervallo. Laddove vi era la tendenza (anche per questioni di sicurezza) di gestire l'intervallo in un unico posto (in alcuni casi l'aula), è stata introdotta la possibilità – di comune accordo con docenti di altre sezioni – di utilizzare e condividere tra classi diversi spazi della scuola così da garantire una varietà di opzioni tra cui scegliere ma anche la possibilità di moltiplicare le interazioni tra gruppi e classi diverse.

Un altro importante intervento ha riguardato la predisposizione di materiali: proprio per consentire agli studenti di poter scegliere o realizzare differenti attività, in molte scuole di sono proposti una serie di materiali diversi, per lo più “destrutturati” che potevano essere liberamente utilizzati dagli studenti. Gli insegnanti hanno lavorato in questo senso predisponendo in zone diverse degli spazi a disposizione, materiali diversi così che gli studenti potessero ogni volta scegliere con quali materiali interagire e come. Nel caso per esempio delle scuole elementari in molti casi sono state proposte una zona con costumi e vestiti che i bambini potevano utilizzare a proprio piacimento, una zona dedicata alle attività più dinamiche e con una serie di diversi oggetti (corde, bastoni, bocce), una zona con cuscini e libri che potesse essere utilizzata per la lettura, le carte o i giochi da tavolo, una zona dedicata ai “giochi di una volta” e così via.

Un'altra attenzione nella predisposizione delle condizioni dell'intervallo ha riguardato le attività: gli insegnanti hanno cercato anche in questo senso di garantire diverse opzioni tra cui gli studenti potessero scegliere, prestando attenzione a che fosse garantita la compresenza di zone in cui dedicarsi ad attività statiche (lettura, giochi di costruzione, attività grafiche, conversazione) e altre ad attività dinamiche (pallavolo con palloncini, birilli, trottola, elastico) proprio perché queste due modalità diverse di gestione dell'intervallo erano state riconosciute come importanti per gli studenti. Gli insegnanti sono stati infatti d'accordo sulla necessità di offrire ai ragazzi questa alternativa a partire dalla consapevolezza che alcuni alunni necessitano di movimento e altri invece di vivere momenti di spazi di quiete.

Ancora gli insegnanti hanno condiviso l'importanza di mantenere degli spazi di “disorganizzazione” completamente destrutturati e apparentemente “vuoti”: nel rispetto della necessità di offrire agli studenti la possibilità di promuovere anche momenti di intraprendenza e completa autogestione, gli insegnanti hanno lasciato spazi completamente sgombri dalla presenza di materiali o oggetti e che potessero essere luoghi in cui gli studenti potessero gestirsi in completa autonomia, inventando giochi o attività “da zero”.

Ogni scuola ha quindi predisposto in autonomia l'intervallo ispirando la gestione degli spazi, dei tempi, delle attività e dei materiali al principio della libertà di scelta e di autonomia e autogestione.

Gli insegnanti hanno quindi scelto di proporre queste modifiche della gestione dell'intervallo per 2 volte a settimana (tenendo per gli altri giorni la modalità di gestione consueta) per un tempo di circa 2 mesi.

Prima però di attivare la sperimentazione è stato necessario predisporre un ultimo aspetto: gli strumenti di valutazione della stessa.

### *Monitoraggio della sperimentazione*

Una volta predisposte le azioni della sperimentazione condividendone trasversalmente gli obiettivi e le modalità (predisposizione, di spazi, tempi, materiali, attività, oggetti) si è trattato di capire se le attività scelte fossero o meno coerenti con gli obiettivi e adeguate ai propositi.

Gli insegnanti hanno quindi lavorato a un secondo livello elaborando degli strumenti che permettessero di valutare la sperimentazione, questo diverso e nuovo modo di organizzare l'intervallo, per capire se fosse coerente con l'obiettivo condiviso di creare spazi di libertà e di autonomia.

Gli insegnanti hanno pensato di procedere costruendo uno strumento di monitoraggio delle attività: una griglia di osservazione da usare nei momenti di attivazione della sperimentazione.

La griglia di osservazione doveva avere lo scopo di offrire agli insegnanti una guida per capire che cosa e come osservare al fine di individuare quali conseguenze gli accorgimenti presi nella sperimentazione avessero nel modo degli studenti di vivere la pratica dell'intervallo.

Gli insegnanti hanno elaborato insieme tutte le voci che componevano la griglia chiedendosi cosa fosse importante osservare. Il risultato è stata l'elaborazione di una griglia costruita come una tabella a doppia entrata dove in verticale comparivano i nomi dei singoli studenti del gruppo classe e in orizzontale venivano indicate 9 voci da osservare per ciascun bambino. Queste nove voci rispondevano all'esigenza di valutare quanto le attività scelte per la sperimentazione (intervento sugli spazi, sulle attività, sui materiali e su momenti completamente destrutturati) producesse degli effetti in termini di capacità di gestione autonoma, libertà di scelta degli studenti.

Le voci che gli insegnanti hanno scelto di osservare per valutare quanto le azioni proposte contribuissero a lavorare sulla autonomia sono:

- il tipo di gioco o attività scelta (questa voce è stata introdotta per capire quali azioni fossero più gradite, se ci fossero attività non particolarmente apprezzate e magari da modificare);

- attività prevalente, distinguendo tra attività statica o dinamica;
- indipendenza: lo studente tende a scegliere da solo o con un amico (voce scelta per valutare la capacità di ciascun bambino muoversi in autonomia o di confrontarsi con il gruppo);
- intraprendenza: lo studente prende l'iniziativa (voce per riconoscere la tendenza alla intraprendenza);
- le relazioni: lo studente accetta che gli altri si inseriscano nel gioco (voce per osservare la disponibilità o meno alle interazioni con gli altri studenti);
- realizzazione: lo studente porta a termine l'attività (voce scelta per verificare quanto gli studenti fossero in grado di portare a compimento una attività);
- organizzazione: lo studente organizza l'attività in proporzione al tempo a disposizione (voce scelta per osservare la capacità di gestire il rapporto tra attività/tempo);
- conflitti: lo studente ha conflitti e litigi;
- gestione dei conflitti: lo studente risolve il litigio con tre opzioni: si confronta con i compagni, si rivolge all'adulto, abbandona (voce scelta per osservare la capacità dei ragazzi di risolvere i conflitti).

Se il primo periodo di sperimentazione doveva durare due mesi, si è scelto di procedere con il monitoraggio delle attività utilizzando l'osservazione per un tempo 20 minuti una volta a settimana.

## I risultati della sperimentazione

Al termine della sperimentazione durata 4 mesi si è avuto un ultimo incontro.

Tutti i docenti che hanno partecipato alla sperimentazione si sono detti soddisfatti per il percorso realizzato. Le ragioni per cui è stata valutata positivamente la sperimentazione sono state diverse:

*Gradimento dichiarato degli studenti.* Innanzitutto gli insegnanti hanno detto di aver ricevuto indicazioni positive dagli studenti che hanno esplicitamente dichiarato di apprezzare le nuove condizioni predisposte durante l'intervallo, tanto che in alcuni casi nelle giornate in cui la sperimentazione non era attiva hanno richiesto di poter realizzare le attività proposte nella sperimentazione.

*Incremento della rielaborazione creativa delle attività.* Molti insegnanti hanno osservato come offrire agli studenti la possibilità di sperimentarsi in attività diverse abbia prodotto come effetto un incremento della capacità di scegliere e di gestire in autonomia il proprio tempo.

Nelle indicazioni degli insegnanti emerge come, offrire agli studenti l'occasione di poter scegliere tra più attività abbia permesso di gestirsi in autonomia e in alcuni casi anche di iniziare a promuovere attività ripensate e riadattate personalmente. I bambini hanno infatti dimostrato in più occasioni non solo la capacità di scegliere una attività e dedicarsi alla stessa ma anche la capacità, quando lasciati liberi, di modificare l'attività riprogettandola creativamente in base alle proprie esigenze, di darsi delle regole inventandole e condividendole nel gruppo per riuscire a "giocare" e rendere l'attività proposta più "avvincente". Offrire agli studenti delle suggestioni su alcune attività pur senza fornire troppe regole per la loro realizzazione, ha permesso quindi di costruire le possibilità per attivare negli studenti la creatività, la capacità di organizzarsi insieme e come gruppo, l'occasione per costruire delle regole di autogestione in piena autonomia, tutte caratteristiche che non sempre nella gestione consueta dell'attività in aula è possibile promuovere, far sperimentare e implementare negli studenti (livello di apprendimento).

*Maggiori relazioni con l' "altro"*. Le osservazioni realizzate dagli insegnanti hanno evidenziato come lo spazio dell'intervallo così strutturato abbia favorito la creazione di gruppi di gioco "misti" tra diverse classi, la possibilità di aprire le proprie attività a forme di collaborazione e contatto con studenti di altre classi e con cui solitamente non c'erano occasioni di incontro e di collaborazione; questo aspetto è stato giudicato dagli insegnanti in modo particolarmente positivo proprio perché associato alla possibilità di alcuni studenti di sperimentare un modo altro di vivere la propria socialità. Si è riconosciuto infatti come la possibilità di creare spazi liberi ma con alcune attività suggerite, abbia consentito ad alcuni studenti riconosciuti come più introversi e meno predisposti alle relazioni con i loro compagni di individuare nuove persone con cui confrontarsi. Una occasione preziosa per mettersi alla prova e scoprire nuovi legami e un nuovo modo di relazionarsi con gli altri (livello di apprendimento).

*Maggior disponibilità a vivere l'esperienza scolastica al rientro in aula*. Come effetto della sperimentazione è stata individuata una buona ricaduta anche nell'esperienza di aula alla ripresa delle lezioni. Gli insegnanti hanno in alcuni casi riconosciuto come offrire agli studenti la possibilità di realizzare delle attività anche dinamiche abbia prodotto degli effetti positivi anche nell'andamento della lezione al suono della campana. Dalle osservazioni degli insegnanti, è emerso infatti come, nonostante alcuni alunni abbiano mostrato l'esigenza di dedicarsi ad attività più "tranquille" come per esempio la lettura (predisposta in appositi angoli più tranquilli) o le carte, in molti casi gli studenti hanno mostrato di apprezzare la possibilità di dedicarsi ad attività più dinamiche e attive che implicassero la possibili-

tà di muoversi e di correre. La possibilità di dedicarsi a questo tipo di attività sembra permettere agli studenti di “sfogarsi” producendo come effetto una maggior attenzione e una miglior capacità di tenuta e presenza di aula alla ripresa delle lezioni.

## Alcune considerazioni

Assieme a queste indicazioni rispetto ai risultati della sperimentazione, gli insegnanti hanno individuato alcune considerazioni importanti per permettere alla sperimentazione di svolgersi con successo.

È stata innanzitutto indicata l'importanza di partire dagli studenti e dalle loro esigenze, osservarli e promuovere sperimentazioni in linea con gli interessi riconosciuti negli alunni stessi e permettere delle varianti per farli essere protagonisti.

È stata ribadita l'importanza di garantire che la gestione dell'intervallo si presenti davvero come uno spazio di libertà per gli studenti e quindi il monito sottolineato da tutti gli insegnanti è stato quello di garantire agli studenti la possibilità di scegliere davvero il tipo di attività da svolgere, le modalità con cui svolgerle (sempre nel rispetto dei principi di sicurezza) lasciando però anche la possibilità di non svolgere le attività e di dedicarsi ad altro e anche a “nulla”.

È stata suggerita l'ipotesi di “ruotare” le attività proposte durante l'intervallo; a partire dal riconoscimento del naturale e forse fisiologico calo di interesse negli studenti verso una attività dopo un periodo iniziale, molti docenti hanno proposto di far “ruotare” le attività: proporre cioè materiali e attività ma per un periodo definito in modo da mantenere ampio il *range* delle attività “nuove” e in questo mondo sempre vivo l'interesse. Questa strategia permetterebbe anche di rendere le attività dei docenti più sostenibili potendo predisporre di un insieme di attività definito da alternate durante l'anno senza la necessità di doverne obbligatoriamente inventare ogni mese di nuove.

È stata riconosciuta la necessità di iniziare la sperimentazione già nella scuola di infanzia per allenare l'abitudine alla scelta ma anche di mantenerla nei gradi superiori dove, anche in relazione a una cultura pedagogica molto incentrata sulle discipline si rischia di sacrificare la dimensioni dell'autonomia in nome della sicurezza o del programma ministeriale.

È emersa la consapevolezza dell'importanza di godere dell'accordo e della disponibilità di tutti i docenti coinvolti: solo infatti grazie al contributo di tutti e l'*endorsement* anche dei docenti con maggior anzianità di plesso, la sperimentazione non solo acquisisce credibilità ma individua

condizioni concrete di realizzabilità; l'accordo si rivela quindi indispensabile. Spesso infatti gestire in questo modo l'intervallo implica per gli insegnanti la necessità di organizzarsi (concordare con i docenti di altre classi la "divisione" degli spazi da presidiare nel caso in cui si volesse garantire una scelta tra "fuori" e "dentro" la scuola per esempio, dover "gestire" studenti che non sono quelli della propria classe, gestire vincoli anche di ordine strutturale e architettonico, ecc). Questa condizione è stata considerata indispensabile per garantire l'efficacia della sperimentazione.

Infine, è stato osservato dagli insegnanti come questo progetto di creazione di spazi di autonomia per gli studenti si scontri con una cultura sempre più diffusa nel senso comune che, in nome della sicurezza, rischia di limitare le occasioni di sperimentazione degli studenti. Gli insegnanti hanno lamentato di dover confrontarsi spesso con una tendenza a limitare le occasioni di esperienza proprio in nome di un presunto rischio di sicurezza, rischio che però ne produce uno ancora più serio: ridurre gli spazi di azione, anche negli ordini più alti. Da qui l'importanza di lavorare insieme per creare spazi di autonomia in tutti gli ordini a partire dal riconoscimento, paradossale, che talvolta le restrizioni e i vincoli sono maggiori salendo di grado. Il confronto tra insegnanti ha infatti permesso di scoprire che in alcuni casi alla scuola materna (con bambini di 4/5 anni) si concedono spazi di autonomia maggiori che alla secondaria (dove in particolare è stato riconosciuto che gli studenti durante l'intervallo non potevano andare ai servizi se non singolarmente). Per la struttura dei due diversi ordini di scuola, sembra quasi che i bambini siano molto più "allenati" alla scelta di quanto avvenga per i ragazzi delle medie, i cui spazi di autonomia nella gestione dell'esperienza scolastica sembrano paradossalmente ridursi.

## **Conclusioni**

Al termine della sperimentazione gli insegnanti hanno condiviso i risultati con la Dirigente Scolastica e con l'intero corpo docenti dell'Istituto Comprensivo durante un Collegio Docenti allo scopo di estendere il progetto sull'intervallo e gli spazi informali a tutta la scuola in coerenza con le indicazioni raccolte durante il lavoro e con il significato ultimo della sperimentazione ovvero promuovere un percorso di continuità didattica verticale tra i diversi ordini dell'istituto.

La possibilità di lavorare su questo tema e tramite il processo qui descritto ha consentito agli insegnanti di promuovere un lavoro di consapevolezza e di pensiero sulle proprie pratiche, di interrogarsi sui significati impliciti che guidavano la loro azione e di valorizzare le potenzialità pe-

dagogiche dei momenti informali dell'esperienza scolastica promuovendo una riflessione anche rispetto alla gestione dei momenti "formali" della didattica.

In parallelo questo lavoro ha permesso di promuovere un diverso modo di agire le pratiche professionali e la possibilità di concretizzare una logica di continuità educativa tramite la realizzazione di un lavoro di gruppo con insegnanti di ordini diversi.

### **Facciamo il punto**

Il capitolo presenta i risultati di un progetto di sperimentazione realizzato con gli insegnanti dei diversi ordini di scuola di un Istituto Comprensivo del Comune di Bergamo sul tema della continuità verticale. La necessità di promuovere tra i docenti dei diversi ordini di scuola dell'Istituto che spesso lavorano in prospettiva diacronica con gli stessi studenti, una progettualità pedagogica coerente e integrata, ha indotto il gruppo di insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione a individuare nella gestione dell'intervallo e dei momenti informali dell'esperienza scolastica, l'ambito privilegiato in cui poter dar corpo al progetto di continuità verticale. Questo lavoro ha offerto la possibilità non solo di promuovere un lavoro di gruppo tra i diversi insegnanti, ma anche una occasione preziosa per riflettere sul valore pedagogico dei momenti informali dell'esperienza scolastica e sui significati che innervano le pratiche educative quotidiane.

## **Riferimenti bibliografici**

- Aa.Vv. (1998), "Gli Istituti comprensivi. Innovazioni normative e curriculari nel quadro dei processi di cambiamento del sistema scolastico", in *Studi e Documenti degli Annali della pubblica Istruzione*, n. 83, Le Monnier, 1998.
- Agostini F., Marchesoni S. (2005), *Dispositivo e affetti. Le passioni tristi tra etica e pedagogia*, Mimesis, Milano.
- Aquario D., Ghedini E., Bresciani Pocaterra M. (2017), "La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria", in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 17, n. 3, pp. 172-173.
- Barbanti C. (2019), *Che cosa fanno gli oggetti? Una ricerca pedagogica sulla materialità in atto in una scuola steineriana*, FrancoAngeli, Milano.

- Barone P. (2007), “Due nozioni critiche per il lavoro pedagogico. Intenzionalità e progetto tra materialità dell'accadere educativo e setting esperienziale”, in Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano, pp. 131-140.
- Bertolini P. (1986), “Il problema della continuità educativa”, in Cesareo V., Scurati C. (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 19-31.
- Bertolini P. (1998), *L'essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini P. (2007), “Significato e valore della pedagogia fenomenologica oggi: alcune considerazioni”, in Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano, pp. 259-271.
- Bruner J. (1990), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Cambi F. (1996), *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma.
- Cappa F. (a cura di) (2007), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Cappa F. (2018), *Verso una pedagogia degli effetti. Esperienza formativa e riflessione clinica*, FrancoAngeli, Milano.
- Castoldi M. (2017), “Ripensare la scuola. Un'esperienza di progettazione partecipata”, in *Form@are - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 17, issue 3, pp. 232-333.
- Cerini G., Spinosi M. (2000), *La scuola in verticale*, Tecnodid, Napoli.
- Cerini G. (2002), Relazione tenuta a Pisa nell'ambito del Convegno “*Gli Istituti comprensivi: bilancio e prospettive*”.
- Cerioli L. (1992), “I luoghi dell'informe”, in Massa R., Cerioli L. (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste dell'esperienza scolastica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 73-97.
- Cesareo V., Scurati C. (a cura di) (1986), *Infanzia e continuità educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Clement M., Vandenberghe R. (2000), “Teacher's professional development: a solitary or collegial (ad)venture?”, *Teaching and Teacher Education*, 16(1), pp. 81-101.
- Cocozza A. (2012), *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo, responsabilità nel lifewide learning*, FrancoAngeli, Milano.
- Corrao F. (1998), *Orme. Contributi alla psicoanalisi di gruppo*, vol. II, Cortina, Milano.
- Costa M. (2016), *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Dewey J. (1938), *Esperienza ed educazione*, Cortina, Milano.
- Echeverry J.E., Salazare L.G.Q., Realpe A.M., Fernando W. (2017), “Manejo del conflicto en el tiempo-lugar de recreo”, in *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, pp. 204-233.
- Ferrante A. (2018), *Che cos'è un dispositivo pedagogico?*, FrancoAngeli, Milano.
- Foucault M. (1975), *Surveiller et Punir. La naissance de la prison*, Gallimard, Paris.



- Frabboni F. (2015), *La scuola comprensiva: riflessioni su curricolo verticale e continuità educativa*, Erikson, Trento.
- Franza A. (1993), *Retorica e metaforica in pedagogia. Quell'oscuro oggetto della "formazione"*, Unicopli, Milano.
- Franza A. (2001), "Il clinico della formazione", in *Pedagogika*, n. 1.
- Kolb D. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Pearson education, New Jersey.
- Mantegazza R. (1999), "Lo sporco sotto il banco", in Massa R., Cerioli L. (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 65-68.
- Marchesi A., Palma M. (2017), "La consulenza pedagogica a scuola: l'approccio clinico in un percorso di consulenza in un Istituto Comprensivo del Comune di Bergamo", in Palma M. (a cura di), *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 221-249.
- Marcialis P. (2015), *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, FrancoAngeli, Milano.
- Massa R. (1987), *Educare o Istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Massa R. (a cura di) (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- Massa R. (2007), "Sugli usi della fenomenologia nella pedagogizzazione attuale delle forme di cultura. Alcune note critiche a partire dalle nozioni di intenzionalità e progetto", in Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano.
- McIntyre A. (2008), *Participatory Action Research*, Sage, Thousand Oaks.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Mottana P. (1993), *Formazione e affetti. Il contributo psicoanalitico allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma.
- Orsenigo J. (2008), *Lo spazio paradossale. Esercizi di filosofia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Orsenigo J. (2018), *Chi ha paura delle regole? Il reale dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Palma M. (2016a), *Soggetti al potere formativo. Per una pedagogia clinica e critica*, FrancoAngeli, Milano.
- Palma M. (2016b), *Il dispositivo educativo. Per pensare e agire le esperienze educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Palma M. (2017), "Cultura educativa e sapere pedagogico. La Clinica della formazione come proposta di consulenza pedagogica", in Palma M. (a cura di), *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 159-183.
- Palma M. (2018), "La valenza tacitamente pedagogica dell'intervallo", in *METIS, Mondi educativi*, n. 8, pp. 380-401.
- Palmieri C., Palma M. (2017), "Making together. The working group among teachers. Conditions and critical points", in *EAPRIL European Association for Practitioner Research on Improving Learning Proceedings 2017*.

- Rezzara A. (2009), *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Mimesis, Milano.
- Romei P. (1995), *Autonomia e progettualità la scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Salomone I. (1997), *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, Carocci, Roma.
- Scurati C. (1986), "La continuità tra scuola materna e scuola elementare", in Cesareo V., Scurati C. (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 141-153.
- Sini C. (2003), *Gli abiti, le pratiche, i saperi*, Jaca Book, Milano.
- Zaninelli F. (2018), *Continuità educativa e complessità zero-sei: riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Junior edizioni, Reggio Emilia.



**Seconda parte**

**La ricerca “OME - One Many Europe”**



## **6. Il progetto OME - One Many Europe. Per una riflessione sull'identità della scuola italiana**

di *Manuela Palma*

### **Il progetto europeo One Many Europe**

Il progetto di ricerca che verrà descritto in questa seconda parte del testo, nasce come appendice di un più ampio e ambizioso progetto ricerca europeo, One Many Europe, che – presentato nell'ambito del progetto *Horizon 2020-Research and Innovation Framework Programme* e valutato molto positivamente, pur non rientrando tra i progetti finanziati – ha visto la collaborazione di organizzazioni e Università di 6 diversi paesi europei sotto la supervisione di un comitato scientifico presieduto da Umberto Eco (2014). L'obiettivo principale di questo progetto era quello di promuovere l'uso ragionato e sistematico del patrimonio culturale europeo in educazione, con lo scopo di costruire e supportare la costruzione di ponti e connessioni tra le società nazionali ed europee. Per raggiungere questo obiettivo, One Many Europe si proponeva di lavorare per:

- contribuire alla comprensione dell'Europa da parte dei cittadini e di lavorare alla ricerca sull'identità;
- sviluppare le migliori pratiche per l'uso del patrimonio culturale nell'istruzione con particolare riferimento alle esperienze scolastiche;
- federare gli stakeholders all'uso del patrimonio culturale nell'istruzione.

Questo progetto è nato infatti dalla constatazione che il concetto di "identità" sia stato sfidato dal processo di "globalizzazione" con un conseguente incremento dell'attenzione dedicata al tema del patrimonio culturale a livello regionale, nazionale ed europeo (Ammaturo, 2013; Panico, 2013). L'ipotesi è stata quindi quella di sfruttare il patrimonio culturale europeo, sia materiale che immateriale, al fine di affermare un concetto di identità che permettesse di riconoscere gli elementi di vicinanza e condivisione tra i diversi Stati e in questo modo aprisse i cittadini al mondo promuovendo una logica di coesione e inclusione (Fabiotti, 2013). In altre parole,

la proposta è stata quella di ripensare il concetto di identità in modo da promuovere una consapevolezza della relazione con una più ampia famiglia di identità a cui esso rimanda. Riconoscere questa eredità culturale condivisa, valorizzare l'eterogeneità degli elementi che la compongono, corrisponderebbe a un importante passaggio: la valorizzazione del senso di appartenenza a una identità comune, quella "europea" appunto, riuscendo in questo modo a dare corpo al processo di "europeizzazione".

Il presupposto alla base del progetto è che il patrimonio culturale costituisca una preziosa occasione per connettere passato-presente-futuro nella valorizzazione di una matrice eterogenea e comune. Il patrimonio culturale (inteso come comprensivo di conoscenza, valori, tradizioni, credenze, stili di vita incarnato in oggetti e pratiche) viene inteso come eredità condivisa del passato ma nello stesso tempo come guida e strumento fondamentale per comprendere le società in cui viviamo nelle loro profonde connessioni. Proprio l'identificazione con questo patrimonio viene considerata passaggio centrale nella costruzione della identità europea e possibilità di costruire il futuro della sua società. Più riconosciamo la presenza di una matrice comune e condivisa all'origine e nella costruzione di ciò che siamo, più sarà semplice vedere questa matrice comune nella società del presente e valorizzare questi aspetti condivisi nella costruzione del nostro futuro in una ottica di sempre maggior interconnessione.

Il progetto, elaborato originariamente nel maggio 2015, si è rivelato – anche alla luce degli eventi di cui l'Europa è stata protagonista negli ultimi mesi e anni (dalla Brexit, all'affermazione delle forti tensioni/movimenti sovranisti, fino alle delicate questioni di politica internazionale connesse per esempio all'accoglienza delle popolazione migranti) – di grande attualità e di altrettanta utilità proprio per fermarsi a interrogarsi sui significati che attribuiamo oggi all'Europa, sulla sua identità e sul suo senso, sulla possibilità di pensarsi a partire da una origine comune che invita all'incontro e al confronto (Eco, 2019).

In questo progetto un ruolo centrale è stato attribuito alla scuola intesa come agenzia educativa chiamata non solo a insegnare le competenze utili per consentire agli studenti di trovare una propria collocazione nel mondo del lavoro, ma anche a fornire loro una comprensione comune della cultura e dei valori alla base della società che abitano, in modo che le decisioni che prenderanno come cittadini preservino questa ricchezza e la sappiano rilanciare. Una delle ipotesi del progetto era infatti che le agenzie educative, e la scuola in particolare, possano svolgere un ruolo fondamentale per valorizzare queste dimensioni identitarie condivise, per riconoscere le profonde interconnessioni di cui si nutre il corpo delle conoscenze culturali che proprio la scuola promuove e trasmette alle nuove generazioni (Dewey,

1916). La proposta era infatti quella di sviluppare e testare un approccio interdisciplinare all'insegnamento che, anziché presentare le materie isolate l'una dall'altra e in modo lineare, aiutasse insegnanti e studenti a esplorare i legami tra le discipline, tra i tempi, tra le persone, i luoghi e gli eventi al fine di ottenere una migliore comprensione del carattere condiviso di questa matrice e di come questo passato comune sia collegato al presente. Forti di questa mentalità storica, europea, "interconnessa", che comprendesse e integrasse il contesto nazionale/regionale, gli studenti avrebbero sviluppato degli strumenti più efficaci per comprendere il presente e per pensare e abitare il futuro.

Il lavoro di ricerca doveva esitare innanzitutto nell'introduzione di nuove pratiche pedagogiche che valorizzassero un elemento che si supponeva essere carente nella scuola attuale, ovvero la dimensione dell'interdisciplinarietà e della interconnessione (storica, geografica, ...) proprio per valorizzare la dimensione di patrimonio comune e condiviso.

Ma l'obiettivo del progetto prevedeva un ulteriore passaggio: l'ideazione e la produzione di materiali didattici innovativi che permettessero di sostenere pratiche di insegnamento capaci di riconoscere e valorizzare questa matrice comune, di superare le rigide separazioni disciplinari, di restituire la dimensione della complessità e delle interconnessioni tra i diversi saperi e la loro origine, un'origine unica ma plurale (one-many).

Il progetto prevedeva quindi diverse fasi di ricerca dedicate all'approfondimento di questioni e tematiche specifiche. In particolare, ci si proponeva di indagare:

- in che modo il patrimonio culturale fosse attualmente trasmesso nell'istruzione, sia per ciò che riguarda il contenuto e il metodo del patrimonio, sia rispetto a una possibile modifica di questo metodo nella direzione di rafforzare il senso di identità dei giovani in un contesto europeo e globale;
- come potesse essere valutata l'identità e gli impatti della trasmissione di un patrimonio culturale più "inclusivo" sul senso di identità, a livello regionale, nazionale, europeo e anche globale;
- in che modo le parti interessate a livello culturale ed educativo – a tutti i livelli e in tutti i settori e comprese le autorità educative nazionali – potessero contribuire, attraverso una trasmissione più pervasiva, deliberata e contestualizzata del patrimonio culturale, ad aiutare i giovani a costruire una identità più aperta e interconnessa.



## La riproposizione del progetto One Many Europe nel contesto italiano

Nell'ambito della cornice offerta dal progetto One Many Europe e proprio in funzione di verificarne i presupposti e riconoscerne le potenzialità nel contesto italiano, si è pensato di svolgere una ricerca preliminare sovvenzionata tramite i fondi dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca<sup>1</sup> che avesse come oggetto le attuali pratiche didattiche della scuola secondaria di secondo grado italiana, il loro senso, la loro connessione con il tema dell'identità e della formazione "culturale".

Il progetto europeo prevedeva infatti tra le sue fasi iniziali la realizzazione di una ricerca comparativa nei 6 paesi partner aderenti al progetto (Italia, Paesi Bassi, Estonia, Romania, Portogallo, DE) che indagasse l'attuale *curriculum* della scuola secondaria con un focus sulla trasmissione dell'eredità culturale. L'ipotesi era quella di individuare lo "stato dell'arte" e studiare come la trasmissione dell'eredità culturale nella scuola potesse essere incrementata per supportare la formazione dei giovani rispetto alla crescente interconnessione e multiculturalità della società.

Il lavoro di ricerca del progetto europeo si concentrava in particolare su alcuni punti:

- quanto e come viene promosso attualmente un lavoro di trasmissione culturale nella scuola secondaria di secondo grado;
- quali sono i metodi e i contenuti con cui si promuove questa attività;
- quanto questi processi di trasmissione culturale sono efficaci, e in particolare quanto attualmente viene data ai giovani la possibilità di capire come l'eredità culturale abbia formato la nostra società moderna;
- l'impatto di questa trasmissione culturale nella formazione dell'identità dei giovani.

L'ipotesi che ha guidato l'impostazione del nostro lavoro di ricerca è stata allora quella di riprendere e approfondire gli obiettivi del progetto originario e utilizzarli per indagare il contesto italiano promuovendo, assieme a insegnanti e studenti, un momento di confronto e di condivisione sulle

1. Si fa qui specifico riferimento al Fondo Faq, Il Fondo di Ateneo - Quota competitiva, Fondo istituito dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca, con lo scopo di sostenere progetti di ricerca con elevati standard di qualità che pur avendo ottenuto valutazioni molto positive in rigorose procedure di valutazione da parte degli enti finanziatori, non abbiano raggiunto le soglie necessarie per il finanziamento. Scopo primario del fondo è quello di consentire, in presenza di valide idee progettuali, un'attività di ricerca che permetta di sviluppare tali idee e eventualmente di ripresentare la domanda a successivi bandi degli enti finanziatori.

Il Fondo ha anche lo scopo di stimolare e aumentare la presentazione di progetti di ricerca presso sedi istituzionali.

pratiche scolastiche attuali e, a partire da questo, sul ruolo della scuola, sui metodi in essa prevalenti e sul ruolo e l'identità degli insegnanti di oggi.

Una operazione di questo tipo pareva infatti fondamentali ai fini della promozione del disegno di ricerca complessivo per diverse ragioni.

In primo luogo, perché indagando la realtà italiana si sarebbe potuto verificare e corroborare in modo rigoroso l'esattezza di molti dei presupposti alla base del progetto. Il progetto europeo partiva infatti dal presupposto che la scuola secondaria di secondo grado faticasse a promuovere una logica di interconnessione e di interdisciplinarietà delle materie, non riuscisse a valorizzare il proprio patrimonio culturale e a promuovere un utilizzo dello stesso nel presente, faticasse a lavorare per aprire gli studenti a un concetto di identità aperta e interconnessa. Si è trattato allora in primo luogo di ascoltare la scuola e cercare di capire se e quali di queste convinzioni qualificassero la realtà attuale, quanto e come questi aspetti rappresentassero delle questioni per la scuola italiana.

Inoltre, procedere con una indagine sulla scuola italiana preliminare alla ricerca europea avrebbe consentito di raccogliere dei dati utili per una comparazione nella fase finale del percorso di ricerca. Se infatti tra gli obiettivi del progetto veniva indicata l'elaborazione e la sperimentazione di una serie di materiali didattici innovativi che lavorassero per riconoscere una matrice culturale interdisciplinare e interconnessa e di proporre in modo didatticamente nuovo i contenuti disciplinari, ci è apparso utile produrre una ricerca per consentire il confronto tra il "prima" e il "dopo" e poter meglio valutare le eventuali trasformazioni introdotte proprio con l'adozione dai materiali prodotti dal progetto.

Infine, una ricerca nel contesto italiano, sviluppando una più approfondita conoscenza della situazione attuale, avrebbe permesso di specificare ulteriormente il fabbisogno formativo e quindi chiarire con più precisione le aree di criticità a cui il progetto avrebbe potuto rispondere.

Nella elaborazione del disegno di ricerca si è quindi proceduto cercando di lavorare con studenti e insegnanti mettendo al centro del lavoro di analisi le pratiche concrete e il tipo di attività che viene promosso a scuola.

Prima ancora di capire come e se venisse garantito un processo di trasmissione culturale all'interno della scuola italiana, è parso opportuno promuovere un lavoro di problematizzazione e di analisi critica dei concetti che stavamo usando, una esplorazione che consentisse innanzitutto di indagare i significati e le rappresentazioni che del termine "culturale" si fanno portatori i protagonisti della scuola. Prima ancora di capire come e se valorizzare un patrimonio culturale comune, è stato per noi importante capire che cosa significa fare formazione "culturale" per insegnanti e per studenti, come e se la scuola riesce a portare avanti questa funzione, in che modo,

tramite quali metodologie e con quali risultati lo fa, quali sono gli elementi che supportano questo lavoro, quali quelli che lo ostacolano.

Questa riflessione, volta a dissotterrare i significati del concetto di “formazione culturale”, ha rappresentato una chiave di accesso per poter interrogare la scuola, capire il tipo di lavoro che in essa viene proposto, esplorare le metodologie a cui gli insegnanti ricorrono più spesso e in questo modo riflettere, proprio a partire dall’esperienza agita quotidianamente, sul senso e la funzione attuale della scuola, sulla sua identità a valle dei profondi cambiamenti che attraversano la società, sul ruolo e la funzione docente, sulle condizioni e le criticità del lavoro quotidiano.

## **Il disegno di ricerca**

Allo scopo di comprendere la realtà della scuola secondaria italiana in relazione al tema della formazione “culturale” e in coerenza con gli obiettivi sopraesposti, si è proceduto pertanto tramite un disegno di ricerca qualitativa (Baldacci, Frabboni, 2013).

L’utilizzo dei metodi qualitativi (intervista e focus group) è parso fondamentale nella prima parte del percorso di ricerca e con una funzione esplorativa per riuscire a comprendere meglio il punto di vista di insegnanti e studenti e arrivare a vedere, tramite le narrazioni dirette dei protagonisti (Bruner, 1992) le pratiche concrete promosse a scuola (Massa, 1987; 1992). Proprio perché l’obiettivo era quella di comprendere come e se venisse vissuto il compito di formazione culturale dalla scuola, di quali significati lo si sostanziasse e come, se e in che modo l’agire educativo riuscisse a poggiarsi e valorizzare il concetto di patrimonio culturale comune e condiviso, è parso utile ricorrere a metodi coerenti, metodi che ci consentissero di esplorare questi aspetti rispettandone il grado di complessità (Mortari, 2007; Mantovani, 1998).

Coerentemente all’idea di arrivare alla dimensione dei significati e di accedere alla narrazione delle pratiche concrete (Massa, 1992), sono state elaborate una traccia per un’intervista semi-strutturata e una traccia per un focus group coerenti con l’esplorazione dei nostri oggetti: il concetto di formazione culturale, le pratiche educative messe quotidianamente in campo, le metodologie didattiche adottate, il senso del proprio lavoro, le condizioni in cui si dà. L’intervista sarebbe stata somministrata a docenti in una modalità *vis à vis* mentre la traccia dei focus group, costruita in parallelo a quella dell’intervista per consentire una comparabilità delle risposte tra insegnanti e studenti, sarebbe stata sottoposta agli alunni.

Come campione di questa prima fase esplorativa si è scelto di procedere inizialmente con sei scuole secondarie di secondo grado scelte in modo

da rispettare la maggior eterogeneità possibile del campione: è stata quindi scelta una coppia di istituti per area geografica (quindi due istituti per il Nord, due per il Centro e due per il Sud Italia), cercando di rappresentare equamente città e piccoli centri e di cui un istituto fosse un liceo e l'altro un istituto tecnico.

Il disegno di ricerca iniziale prevede la conduzione di 4 interviste a docenti e un focus group per ciascuna scuola.

La scelta dei docenti è stata fatta in alcuni casi dal Dirigente Scolastico della scuola e in altri casi si è proceduto su base volontaria.

Rispetto agli studenti del focus group abbiamo chiesto di poter ascoltare 10 studenti divisi equamente per anno (2 per ciascun anno scolastico), scelti a discrezione dalla scuola (o dal Dirigente o dai coordinatori di classe, ...).

Per motivi organizzativi non è stato possibile realizzare le interviste con 2 delle 6 scuole contattate. Il campione si è quindi concretamente composto di 4 scuole: 1 del Nord, una del Centro e due del Sud per un totale di 16 interviste ai professori e 4 focus group con gli studenti.

Le scuole sono state visitate la prima volta per realizzare la fase raccolta dei dati e in un secondo momento, a chiusura del percorso di ricerca, per condividere i risultati e per aprire uno spazio di riflessione sulle possibili azioni da intraprendere a valle delle indicazioni emerse dalla ricerca.

Al termine della fase di raccolta e analisi dei dati qualitativi, si è aperta la fase di ricerca quantitativa.

La fase quantitativa aveva lo scopo di capire quanto le indicazioni raccolte nella parte qualitativa potessero essere innanzitutto corrette e quindi confermate da una successiva rilevazione e quanto potessero essere condivise da un campione più ampio di docenti della scuola secondaria di secondo grado.

L'obiettivo di questa fase quantitativa era quindi quello di verificare il valore della nostra lettura e la sua estendibilità.

A partire dall'individuazione dei nuclei tematici e dai significati ricorrenti delle interviste, individuati lavorando sulle continuità e le differenze emerse dalla lettura incrociata delle 5 ricercatrici che hanno preso parte alla ricerca dei materiali raccolti e sbobinati, è stato elaborato un questionario che, assieme alla parte di profilatura del campione (età, collocazione geografica, disciplina insegnata e tipologia di istituto in cui si lavora), andasse a indagare tramite items con risposte a scelta multipla o scala Likert, proprio quei nuclei (identità culturale, ruolo della scuola, ruolo dell'insegnante, metodi didattici) esplorati nella prima parte qualitativa.

Questa fase di ricerca, che ha visto la collaborazione di un Istituto di ricerca per la somministrazione del questionario, ha visto la realizzazio-

ne di 121 interviste CAWI (autocompilate web). La modalità di ingaggio dei docenti ha visto due differenti tipologie di reclutamento: inviando il questionario agli iscritti ai panel presenti sul mercato italiano e ai docenti pre-reclutati personalmente attraverso la rete contatti dell'Istituto di ricerca distribuita sul territorio italiano. Il campione finale si è composto di docenti eterogenei per collocazione geografica (40.5% Nord, 23% Centro, 35,5% Sud), genere (uomini 38,8%, donne 61,2%), materia insegnata (umanistiche 52%, scientifiche 30%, tecniche 9%, altre 12%), anzianità professionale e scuola di appartenenza (licei 53%, 30% istituti tecnici, 21% professionali).

Alla luce delle indicazioni raccolte è stato possibile promuovere una riflessione più ampia sui temi analizzati.

## **I risultati del percorso di ricerca, la loro validazione e il rilancio della riflessione**

La fase di elaborazione dei dati ha consentito di promuovere un confronto tra la parte quantitativa e quella qualitativa e ancora tra la posizione degli insegnanti e quella degli studenti.

Gli aspetti più interessanti emersi da questo confronto, insieme a una restituzione dei nuclei centrali su cui si è soffermata la analisi (il concetto di cultura e formazione culturale a scuola, le metodologie, il ruolo della scuola, il concetto di Europa e cultura europea) sono stati inseriti in un report inviato a tutte le scuole che hanno partecipato alla fase qualitativa.

A seguire una coppia di ricercatori del progetto è andata in ciascuna scuola per presentare e condividere i dati emersi dalla ricerca, raccogliere il punto di vista dei protagonisti sulle analisi proposte e rilanciare i temi emersi come aspetti di criticità e di possibilità a partire da una discussione con docenti e studenti.

Non è possibile riprodurre qui l'enorme ricchezza dei materiali e dei temi che varrebbe la pena analizzare e aprire, quali sfide la scuola si trova ad affrontare, quali le dimensioni che strutturano la sua attuale identità, ma abbiamo deciso di soffermarci su alcuni temi che compaiono come aspetti emergenti e significativi dai dati raccolti tra insegnanti e studenti e che ci sono parsi particolarmente importanti per comprendere come viene intesa e praticata la "formazione culturale" e come e se è possibile riconoscere le modalità di utilizzo e valorizzazione di quel "patrimonio culturale" comune. Analizzare questi aspetti ha permesso infatti di riconoscere alcuni aspetti centrali del lavoro educativo proposto a scuola e dissotterrare alcune dimensioni costitutivi del fare scuola.

I contributi che seguiranno ripresenteranno quindi alcune delle questioni analizzate ed emerse dalla ricerca.

Il primo contributo dal titolo “Scuola, formazione cultura e identità” di Camilla Barbanti si sofferma sul concetto di Formazione culturale cercando di restituire i significati emersi dal lavoro con gli insegnanti ed esplorando l’universo semantico con cui nella scuola si usa questo termine. A partire da questo approfondimento l’autrice si sofferma su alcuni snodi critici che da tempo accompagnano i discorsi intorno alla scuola per provare a comprenderla alla luce di uno sguardo pedagogico capace di riflettere sui paradossi che da sempre la abitano e che la rendono ciò che è.

Il secondo contributo di Cristina Palmieri dal titolo “Le rappresentazioni del metodo e degli strumenti didattici” approfondisce un tema centrale dell’esperienza scolastica, ovvero il tema delle metodologie. Nel saggio l’autrice riconosce come la tensione avvertita da molti docenti come necessaria, verso un’innovazione delle pratiche scolastiche trova il proprio limite in un’impostazione tradizionale e disciplinare difficile da superare. Vengono quindi ricavati dall’analisi dei dati alcune prospettive per interrogarsi e cercare di superare tale tensione.

Infine, il terzo contributo scritto da Veronica Berni dal titolo “Cultura e formazione culturale a scuola: la voce degli studenti” ripropone il lavoro di analisi svolto sul materiale raccolto tramite i focus group e approfondisce il punto di vista dell’altro grande protagonista dell’esperienza scolastica: lo studente. Dopo aver esposto le rappresentazioni legate ai concetti di cultura e formazione culturale, il capitolo si concentra sui nodi problematici e le questioni sollevate dagli studenti rispetto alla scuola e al suo mandato di formazione culturale, concludendosi con una rielaborazione critica del materiale emerso.

La possibilità offerta dal progetto OME - One Many Europe ha consentito di aprire la scuola a spazi di riflessione su di sé, sulle proprie pratiche quotidiane, sul loro senso e sulle metodologie adottate, uno spazio di analisi e riflessione da cui osservare il proprio lavoro, riconoscerne limiti e potenzialità, elaborare possibili cambiamenti.

## Facciamo il punto

Il capitolo presenta la cornice del progetto One Many Europe, progetto di ricerca europeo da cui è nata l'ipotesi di ricerca quali-quantitativa realizzata in alcune scuole secondarie di secondo grado del territorio italiano sul tema della formazione culturale e i cui risultati verranno presentati nella seconda parte del testo.

Il progetto originario nato dalla partnership di organizzazioni e Università di 6 diversi paesi europei sotto la supervisione di un comitato scientifico presieduto da Umberto Eco, si proponeva di valorizzare tramite la scuola, un concetto di “patrimonio culturale” che consentisse a insegnanti e studenti di riconoscere una matrice culturale comune e condivisa tra i diversi paesi e promuovere così tra gli allievi la costruzione di un senso di identità aperta e coerente con la società attuale. Nella riproposizione italiana, la ricerca ha cercato di indagare tramite un disegno di ricerca *mixed method*, significati e rappresentazione che docenti e studenti danno della “formazione culturale” consentendo di aprire uno spazio di riflessione sulla scuola di oggi, sulla sua identità e sui suoi metodi.

## Riferimenti bibliografici

- Ammaturo N. (2013), “Identità individuale e processi di globalizzazione”, in *Studi di Sociologia*, 42(3), pp. 45-356.
- Baldacci M., Frabboni F. (2013), a cura di, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Novara.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- D'Alessandro D. (2009), *Morfologie del contemporaneo: identità e globalizzazione*, Morlacchi, Perugia.
- Eco U. (2014), “Cari ragazzi ringraziate di essere europei”, articolo pubblicato su *Corriere della Sera* del 29/11/2014.
- Eco U. (2019), *Migrazioni e intolleranza*, La Nave di Teseo, Milano.
- Fabietti U. (2013), *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Carocci, Roma.
- Mantovani S. (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Massa R. (1987), *Educare o Istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.

- Massa R. (a cura di) (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Panico L. (2013), *Globalizzazione culturale e rivalutazione dell'identità etnica*, Abel Books.



## 7. Scuola, formazione culturale e identità

di *Camilla Barbanti*

Il termine formazione e l'aggettivo culturale sono due termini che presi insieme, o singolarmente, rimandano ad ampi ed articolati campi semantici. Nonostante la complessità che le contraddistingue, sono sovente utilizzate come “parole ombrello”: quei termini che si usano dando per scontato che gli interlocutori, nel farvi riferimento, gli attribuiscono i medesimi significati. Il risultato è che nonostante non si possa essere sicuri di cosa ci sia sotto la medesima calotta impermeabile, ognuno è comunque soddisfatto poiché può rimanere al “riparo dalla pioggia”, ovvero pensare di stare condividendo gli stessi contenuti senza doverli esplicitare.

Già Riccardo Massa in *Cambiare la scuola* (1997) – testo ancora attuale al quale rimando per chi desiderasse approfondire in ottica pedagogica alcune delle questioni che accenneremo per esigenze di sintesi – sottolineava e metteva in luce come il termine formazione può essere usato indistintamente e alternativamente come sinonimo di educazione e di istruzione, oppure scelto proprio per una sua pretesa neutralità, per evitare di prendere posizione rispetto a quei discorsi di politica scolastica che leggevano in termini antinomici e contrapposti l'istruire e l'educare, generando quel “falso dilemma” (ivi, p. 23) che ha finito per gravare in senso ideologico sulla ruolo e l'identità della scuola fino ai giorni nostri.

Una definizione generale di cosa si possa o debba intendere per “formazione”, “culturale” e “formazione culturale” esula dall'oggetto specifico della presente ricerca, oltre al fatto che una trattazione puntuale di una simile tematica richiederebbe uno spazio più congruo. Piuttosto, è proprio sull'analisi dei diversi modi, espliciti ed impliciti, di intendere e di parlare di formazione culturale a scuola che si è focalizzata una parte della ricerca. Sono infatti le formazioni discorsive degli insegnanti, le loro rappresentazioni e idee circa la “formazione culturale” che verranno illustrate e messe in evidenza nella prima parte del presente capitolo. La seconda parte

invece sarà dedicata ad un affondo sul ruolo che gli intervistati hanno attribuito alla scuola nel suo “compito” di formazione culturale, oltre che a mettere in luce alcune delle caratteristiche che vengono indicate come tratti identitari di quest’ultima.

Volendo riprendere la metafora sopra menzionata, ci siamo messe anche noi ricercatrici sotto l’ombrello della formazione culturale, non tanto per evitare la pioggia, quanto per cominciare ad esplorare quali idee, immagini e rappresentazioni si accompagnavano a questi due termini nelle diverse realtà incontrate. Per esplorare questo universo semantico – che inevitabilmente richiama e rimanda ad altrettanti ambiti operativi, costituiti dall’insieme delle pratiche scolastiche concrete, quotidianamente agite (Massa, 1997) – abbiamo fatto riferimento sia ad alcuni dati quantitativi, raccolti attraverso il questionario, sia al materiale delle interviste in profondità che hanno coinvolto sedici insegnanti delle scuole partecipanti al progetto<sup>1</sup>. Il punto d’interesse della ricerca non è stato quello di produrre una catalogazione o classificazione delle diverse definizioni o significati associati al concetto di formazione culturale. Si è trattato piuttosto di ricomporre come dei “profili caricaturali” le narrazioni raccolte, nel tentativo di esplorare la questione della formazione culturale a scuola con un atteggiamento critico e meno semplicistico, attento cioè alle ricorrenze dei termini e alle immagini esplicite ma anche alle latenze, ai non detti, a ciò che rimane sullo sfondo dei discorsi e non viene perciò nominato, ma non per questo non esiste o non ha effetti. Vedremo dunque nelle pagine che seguono, attraverso l’analisi delle narrazioni degli insegnanti intervistati e delle risposte alle domande del questionario, quali immaginari e rappresentazioni richiama il concetto di formazione culturale, in cosa consiste questa funzione di formazione culturale a scuola e come si “fa” formazione culturale.

## **Formazione culturale: idee e rappresentazioni**

Dalle interviste in profondità emergono molteplici e variegati modi utilizzati dagli insegnanti per parlare di formazione culturale. Al netto di tutte le ricche sfumature di significato raccolte abbiamo potuto enucleare le diverse rappresentazioni intorno a tre assi principali. Nel primo rientrano quelle espressioni e definizioni che narrano la formazione culturale come uno strumento trasversale, in un’ottica “polifunzionale”: una bussola per

1. Cfr. il capitolo “One Many Europe”.

orientarsi nel mondo, un “bagaglio” a cui attingere per costruire senso, la capacità di cogliere collegamenti e connessioni in ottica interdisciplinare e sviluppare così un pensiero critico. Il secondo asse ospita al proprio interno quei termini e significati che rimandano ad un’idea di formazione culturale come eredità di valori da tramandare. Infine il terzo, dove per gli intervistati la scuola e la sua funzione di formazione culturale sembrano fare riferimento soprattutto ad un certo “saper essere” e comportarsi della persona, facendo coincidere il gesto formativo con un processo individuale di costruzione identitaria.

### *La formazione culturale come strumento trasversale*

Dall’analisi del materiale emerge come nelle parole degli intervistati la formazione culturale rimandi e venga intesa come uno strumento trasversale di costruzione del pensiero. Essa infatti viene descritta come un mezzo per vivere, per orientarsi nel mondo, dal momento che «capire le radici di tutte le cose mi orienta nella vita» (intervista, Martina Franca). La sua funzione in queste rappresentazioni diviene quella di sviluppare un pensiero connettivo, capace di creare nessi attraverso uno studio interdisciplinare delle materie. In questo modo, gettando ponti tra passato e presente, la formazione culturale permettere all’individuo di orientarsi come una “bussola”.

La mia materia, la geografia, diventa una bussola per capire il mondo, per sapere dove devo andare (intervista, Martina Franca).

Io dò un orientamento al mondo, non relego l’antico nell’antico. Ma l’antico è base per il moderno. E questo [...] mi dà un senso sia diacronico degli eventi, che passano nel tempo, ma anche sincronico perché gli eventi sono collegati fra loro (intervista, Martina Franca).

Sarebbe dunque attraverso l’acquisizione di un “*bagaglio*” di conoscenze a cui attingere che ci si forma culturalmente e, grazie a ciò, si diventa capaci di condursi nella vita. Esse permetterebbero infatti l’acquisizione di un pensiero a partire dal quale comprendere il mondo.

I miei autori classici greci e latini, Foscolo, Manzoni, Leopardi, mi sono venuti in soccorso nella vita. Mi hanno veramente aiutato. Perché a volte, noi non ci rendiamo conto, usiamo male il nostro tempo e allora lì arriva Seneca e ti dice, nella sua prima epistola, ti dice l’uso del tempo. Ti dice che gli esseri umani spesso e volentieri non si rendono conto che usando male il loro tempo ogni giorno vanno

incontro alla morte. Loro credono che la morte sia lontana, in realtà la morte ce l'hai già alle spalle perché stai usando male il tuo tempo. [...] Allora la cultura ci aiuta nella vita qualsiasi cosa ti accada: un dolore, una sofferenza... (intervista, Martina Franca).

Formare implica creare una competenza, cioè mettere nello zainetto uno strumento che puoi usare quando vuoi (intervista, Savona).

La formazione culturale in quest'ottica rimanda dunque ad una capacità di costruire pensiero, una postura critica a partire dalla quale posizionarsi rispetto ad un insieme di contenuti e saperi. Una capacità che dovrebbe aiutare ad operare connessioni e collegamenti anche come antitesi ad una passiva acquisizione di conoscenze e allo sviluppo di visioni riduzionistiche, settoriali e iper-specialistiche.

La formazione culturale è lo strutturarsi di un'apertura mentale, è acquisire un metodo (intervista, Savona).

Gli studenti si abituano a un sapere che devono costruirsi e non che è tramandato, quindi da un punto di vista culturale sviluppano delle capacità di maggior analisi, trasversali [...] e quindi anche da un punto di vista culturale è lì la vera cultura: è un'elaborazione tua, non è un passaggio di informazione [...] Sicuramente fare una testa ben fatta consente di avere uno spirito critico (intervista, Savona).

La formazione culturale dunque viene descritta come uno strumento indispensabile per “strutturarsi un'apertura mentale”, un insieme di conoscenze necessarie per dare senso al mondo e a partire dalle quali costruire un pensiero capace di connessioni e collegamenti, in grado di comprendere profondamente gli eventi storici ed esistenziali dell'essere umano.

### *La formazione culturale come eredità*

Oltre ad una lettura della formazione culturale come strumento trasversale emerge dalle parole di alcuni intervistati una rappresentazione della stessa come eredità: patrimonio di valori, tradizioni, usanze e costumi da trasmettere e tramandare attraverso l'azione educativa.

Formazione culturale mi fa venire in mente le tradizioni e i valori, i comportamenti, tutto l'insieme delle produzioni dell'uomo tipiche di ogni società e quindi tutto il patrimonio di una società e che poi così si trasferisce attraverso l'educazione (intervista, Martina Franca).

Qui emerge un'idea di formazione culturale come passaggio di contenuti e valori che gli studenti apprendono perché qualcuno, in questo caso l'insegnante, si incarica di tramandarli e insegnarli. Una simile trasmissione sembra avvenire nelle parole degli intervistati soprattutto "per osmosi": è apparentemente sufficiente frequentare il contesto scolastico per avere la possibilità di acquisire una serie di contenuti e di valori.

Per alcuni intervistati questa trasmissione non è necessariamente da intendere nel senso di una erudizione necessaria, come difesa nostalgica della cultura tradizionale o rivendicazione di contenuti e valori in senso veritativo, quanto piuttosto come antidoto e contrasto al "non valore" attribuito alla cultura nel nostro tempo e nella nostra società. Il punto diventa recuperare un gusto per la cultura che si sottragga alla logica utilitaristica e funzionalista dominante.

Il compito è di portarli a una cultura, alla bellezza della cultura, appassionarli all'inutilità della cultura (intervista, Martina Franca).

Il focus si sposta sull'importanza della formazione culturale nei termini di un'affermazione delle tradizioni culturali stesse che ha alla base un'idea di sacralità delle conoscenze che rimanendo implicita non può essere messa in discussione.

### *La formazione culturale come "saper essere"*

Che sia intesa nella sua accezione di pensiero critico, come strumento trasversale che orienta e costruisce una testa ben fatta (Morin, 1999), o come trasmissione ed eredità di tradizioni, usanze, valori, comportamenti, la formazione culturale emerge dalle parole degli insegnanti come essenziale per la costruzione della personalità dell'individuo.

L'obiettivo culturale forse noi lo chiamiamo obiettivo trasversale. Cioè un obiettivo più formativo e culturale perché riguarda proprio l'essere, non quello che io conosco e le mie conoscenze, ma quello che io sono. Quindi riguarda la parte del saper essere della persona (intervista, Martina Franca).

[...] penso che ci siano da sviluppare delle abilità sociali che trascendono le materie (intervista, Savona).

Formarsi culturalmente rimanda dunque a un certo "saper essere" come costruzione dell'identità e crescita in generale degli individui. Questo

per alcuni insegnanti si traduce nel sapersi garantire uno spazio di espressione individuale e di pensiero personale:

Stai in mezzo a tante persone e devi dire la tua... ecco chi è ignorante si sta zitto, chi è colto, chi legge, chi ha studiato, parla [...] Essere colti significa essere abili, essere competenti: riuscire ad affrontare la vita con quella profondità di pensiero senza la quale veramente è difficile a volte vivere (intervista, Martina Franca).

Perché che cosa adiamo a scuola fare? Per sapere le cose? O perché ci dà qualche altra cosa: il fatto di venire a scuola e disporre di linguaggio, di parole, per esprimere le idee... Cioè si sviluppano anche le idee, non è solo una questione di parlare meglio o di parlare peggio, ma della possibilità proprio di comunicare delle idee che altrimenti scompaiono [...] se io so una cosa la devo esprimere. Se non so esprimere quella roba lì, non ci faccio niente (intervista, Pesaro).

Per altri invece rimanda all'essere consapevoli e partecipi dei soggetti in formazione a un determinato contesto sociale, anche come futuri professionisti e lavoratori. Qui il progetto di formazione culturale, l'educazione e la professionalizzazione si incontrano e intrecciano in unico piano che afferisce nelle parole degli intervistati in quella che potremmo chiamare "educazione personale del ragazzo".

[...] per quanto riguarda la formazione culturale e professionale è un aspetto, poi c'è un aspetto educativo che comunque è un aspetto che comprende tutto il discorso della formazione, cioè c'è l'educazione della persona... [...] No non li distinguo! All'interno dell'educazione della persona c'è il contenuto, il contenuto culturale che è quello di cui la scuola si occupa. Però ritengo che l'aspetto educativo sia comunque fondante (intervista, Francavilla Fontana).

Quindi sì, obiettivi cognitivi legati alla disciplina, alle discipline di insegnamento, ma ecco, questo mi sento di poterlo dire, questo obiettivo importante di contribuire alla crescita personale, personale e quindi anche sociale e relazionale dei ragazzi, cioè vederli crescere nella personalità, nel loro modo di essere, nelle loro relazioni, anche, no?! Vederli globalmente nella crescita personale. Crescita personale come persone, come individui [...] Come persone che poi si inseriscono nel mondo del lavoro (intervista, Martina Franca).

[...] non soltanto l'aspetto tecnico della disciplina, ma la cultura in senso lato: cioè come possibilità di affrontare gli aspetti culturali della vita. [...] All'interno del gesto tecnico o di quello che loro [gli alunni, N.d.A.] devono conoscere, dal punto di vista se vogliamo "culturale" nel senso di linguaggio specifico della materia, poi rientrano molto gli aspetti educativi, per cui la collaborazione...ecco gli aspetti delle "soft skills" se vogliamo, per cui il rispetto delle regole, la leadership

all'interno di un gruppo, le regole, l'impegno, il voler conseguire un determinato obiettivo... (intervista, Francavilla Fontana).

Formare culturalmente allora significa anche educare a una serie di attenzioni, atteggiamenti e comportamenti che prescindono, pur rimanendovi in qualche modo legati, da ciò che agli studenti si chiede di studiare e conoscere.

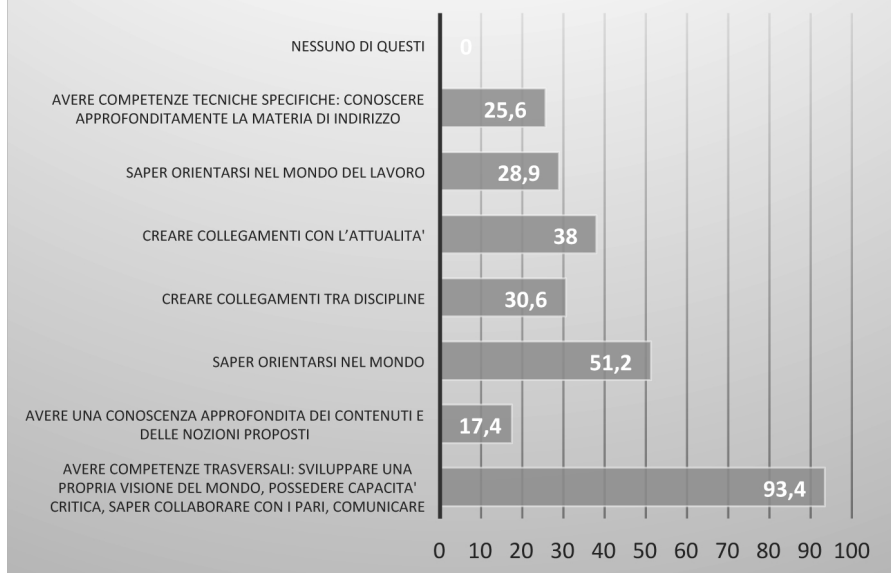
Sì io all'inizio lo rifiutavo questo: [...] rifiutavo di essere anche educatore, a me interessava che sapessero le cose. Quando ho iniziato era più così [...] invece questo aspetto di essere anche educatore è venuto fuori dopo. [...] al di là degli aspetti meramente tecnici c'è anche un intento culturale cioè il tramandare una cultura del lavoro, quantomeno nel mio settore (intervista, Savona).

La formazione culturale sembra dunque essere anche “un'educazione a” rimandando implicitamente a una dimensione di cambiamento e trasformazione dell'individuo, intesa soprattutto come crescita della persona e sviluppo di competenze. Provvedere alla formazione culturale sembra implicare la necessità di insegnare agli studenti una serie di apprendimenti utili per la loro vita futura e per la capacità di muoversi nel mondo con autonomia e senso critico. Questa accezione, ampia, si riempie poi di caratteristiche diverse focalizzandosi ora sulla capacità di avere determinati comportamenti e valori (saper apprezzare e rispettare le differenze, rispetto delle norme, dell'altro e della dignità personale, libertà d'espressione, inclusione, cittadinanza attiva, ecc) ora sulla capacità di muoversi nel mondo, trovare un'occupazione, apprezzare la cultura del lavoro.

### *La formazione culturale nel questionario*

Queste rappresentazioni del concetto di formazione culturale raccolte attraverso le interviste in profondità trovano un'ulteriore eco nei dati raccolti con il questionario.

## Un ragazzo "formato culturalmente"...



Qui la formazione culturale sembra declinarsi come attività che ha a che fare con il modo di essere dello studente e in particolare come possesso di acquisizione di competenze trasversali (opzione indicata per il 93,4% dei rispondenti) intese come capacità di sviluppare una propria visione del mondo, possedere capacità critica, saper collaborare con i pari, comunicare efficacemente. La seconda declinazione di significato più frequentemente scelta per il termine formazione culturale è quella relativa al sapersi orientare nel mondo, opzione scelta dal 51,2% dei rispondenti. Al terzo posto si trova la capacità di creare collegamenti tra il passato e l'attualità, opzione scelta dal 38% degli intervistati. Il riferimento ai contenuti disciplinari per indicare il senso della formazione culturale è presente, seppur non come risposta prioritaria. Questa opzione infatti è stata scelta dal 30,6% degli intervistati e parla di formazione culturale come possibilità di creare collegamenti tra discipline. Come quinta opzione in ordine di preferenza, scelta dal 25,4% degli intervistati, troviamo chi parla di formazione culturale come conoscenza approfondita della materia di indirizzo. Infine, al sesto posto, emerge l'idea di formazione culturale come capacità di sapersi orientare nel mondo del lavoro, individuata dal 28,9% degli intervistati.



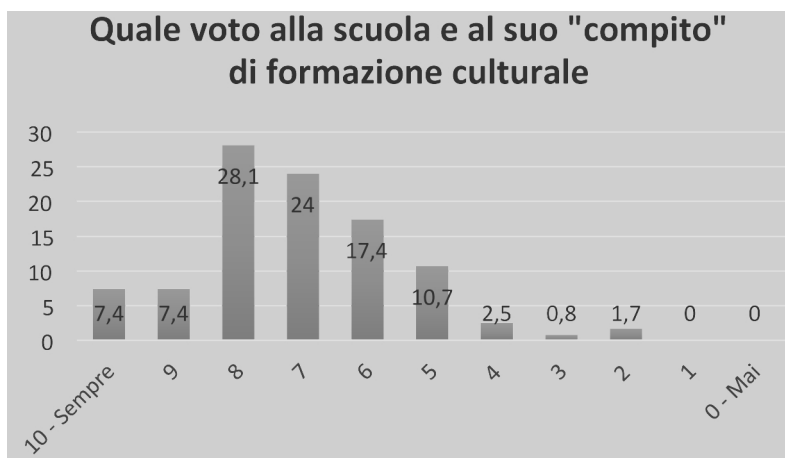
## La scuola e il compito di formazione culturale

Dalle interviste e dai dati del questionario somministrato agli insegnanti emerge come la formazione culturale sia intesa non solo come uno degli aspetti fondamentali che dovrebbe essere perseguita dall'istituzione scolastica ma anche come compito necessario dell'esperienza formativa.

Formare le persone non vuol dire soltanto che sappiano il programma che sappiano utilizzare uno strumento ma formarle vuol dire mettere loro in testa quegli input, quelle cose che li possano aprire al mondo (intervista, Savona).

Rispetto a questa funzione di formazione culturale riconosciuta alla scuola emerge dalle parole degli intervistati una consapevolezza esplicita. Gli insegnanti vi fanno riferimento come ad un elemento importante e imprescindibile dell'esperienza scolastica che dovrebbe "aprire al mondo" chi l'attraversa. Infatti, quando si è chiesto agli insegnanti se sentivano di portare avanti un progetto di formazione culturale, la quasi totalità degli intervistati ha risposto affermativamente. Più complesso e meno chiaro è stato capire in che senso attribuissero questa funzione di formazione culturale alla scuola e come fosse messa concretamente in campo nelle pratiche educative concrete e quotidiane. Ciononostante, il compito di formazione culturale viene indicato come fondamentale per preservare la significatività e la funzione sociale della scuola stessa: «solo così l'esperienza scolastica può essere incisiva per gli studenti» (intervista, Martina Franca).

Anche i dati dei questionari confermano l'importanza di questo compito che la scuola non solo deve saper svolgere – se vuole davvero essere significativa e se vuole promuovere un reale ingaggio degli studenti – ma che sa anche svolgere bene e con risultati riconosciuti come soddisfacenti.



Infatti, chiedendo ai docenti che voto da 1 a 10 avrebbero dato alla scuola rispetto al suo compito di formazione, il voto medio dei rispondenti è stato 7, dove però circa il 43% degli intervistati pensava che la scuola si meritasse un voto da 8 a 10. Si segnalano delle differenze significative rispetto alla regione di provenienza degli intervistati: solo il 27% degli intervistati del centro e il 24 del nord est dà alla scuola un voto dall'8 al 10 rispetto a questa funzione formativa, mentre la percentuale sale al 61% per il nord ovest e il 51% per il sud. Più alto è in sostanza il dato sulla percezione dell'efficacia del compito di formazione culturale per gli insegnanti del nord ovest e del sud.

Indubbiamente però, al netto delle differenze geografiche, viene riconosciuto diffusamente ed esplicitamente alla scuola un compito di formazione culturale e le si riconosce una certa efficacia nel perseguire questo obiettivo.

Ciò che rimane latente nei racconti degli intervistati sono le parole attraverso cui raccontare *come* concretamente gli insegnanti e la scuola, nello spazio-tempo quotidiano, riescano a mettere in scena e ad allestire materialmente questo progetto di formazione culturale. Quali pratiche la sostengono? Quali procedure? Il sospetto è che ci si fermi a livello di desiderata e di proclami ideali. Non è immediato o banale per gli intervistati riuscire ad individuare e a dire, attraverso quali elementi simbolici e materiali avvenga un processo di formazione culturale nella propria scuola. In tal senso mentre i dati raccolti con il questionario sembrano porre la questione in modo chiaro e senza sollevare troppi dubbi – come è possibile osservare nel grafico a torta che segue – le interviste in profondità schiudono invece sfumature e incongruenze interessanti esplorando le quali si riesce a ricostruire un quadro tutt'altro che netto e risolto rispetto al chi, al che cosa e al come si fa formazione culturale a scuola.



## *Fare formazione culturale: il rapporto tra il progetto di formazione culturale e le discipline d'insegnamento*

Se si leggono i dati del questionario non vi sono dubbi che la maggioranza degli insegnanti risponde che fare formazione culturale abbia a che fare soprattutto con l'insegnamento delle discipline.

Nelle interviste in profondità però emerge dal linguaggio e dalle espressioni utilizzate come il rapporto tra la formazione culturale e le discipline sia qualcosa di più complesso rispetto a come lo si potrebbe considerare nel senso comune. Fare formazione culturale a scuola infatti, secondo alcuni degli insegnanti intervistati non sembra potersi ridurre al mero insegnamento delle discipline e dunque non ha come unico obiettivo la conoscenza dei contenuti delle materie o del programma. Detto ciò, dalle immagini e dai racconti emerge come “fare” formazione culturale rimandi comunque ad un legame molto stretto e allo stesso tempo molto particolare, come cercheremo di mettere in luce in seguito, con le singole discipline, con i contenuti e le materie.

La prima cosa è che io ti devo insegnare. Il livello culturale secondo me è fondamentale perché poi attraverso i contenuti che io ti passo, ci passano un sacco di cose in mezzo (intervista Pesaro).

La connessione con la dimensione “disciplinare” pare un requisito importante da preservare per qualificare il tipo di lavoro formativo che viene proposto a scuola. Occuparsi di una serie di difficoltà degli studenti, riconoscere l'importanza di promuovere una dimensione di benessere nell'esperienza scolastica pur rientrando tra gli aspetti importanti della stessa non possono però rappresentare il cuore dell'attività e lo scopo ultimo della scuola che deve invece “non dimenticare” il piano dell'insegnamento, inteso come dimensione connessa agli specifici contenuti.

Secondo me la scuola dovrebbe anche un po' riacquisire il suo ruolo di insegnamento, di informazioni, di cose insomma. E a volte invece c'è stato un periodo in cui era più importante che il ragazzo si trovasse bene, che fosse a suo agio, no? E la questione dell'insegnamento, diciamo, passava un po' in secondo piano. Invece attraverso la cultura si possono fare tante cose, quindi non bisogna dimenticarsi di questo secondo me. E quindi questo a volte dev'essere un po' recuperato perché c'è questa tendenza a dire: ‘ma lui ha tanti problemi, oddio poverino!’. Ma quella è un'altra questione, [...] non bisogna mescolare i due ambiti perché secondo me si fanno più danni che altro. Nel senso che qui devono trovare un'istituzione che ha delle regole che i ragazzi devono seguire. Certo con le eccezioni, non una regola rigida [...]. Però qui ci sono dei paletti, ci sono delle regole, ci sono

delle cose da rispettare. Perché anche alla luce delle ultime cose che stanno succedendo, si è un po' persa secondo me la bussola (intervista, Pesaro).

Se il compito di formazione culturale intesse una stretta connessione con la dimensione disciplinare, è importante riconoscere come la formazione culturale non si appiattisca sulla disciplina, non basta insomma insegnare i contenuti per fare formazione culturale. Si fa formazione culturale passando dalla propria materia, da una dimensione strettamente connessa ai contenuti, ma per arrivare ad altro. Se infatti il versante disciplinare diventa un medium necessario per promuovere e sostenere questo processo di formazione complesso, tuttavia la sola conoscenza dei contenuti non basta per fare formazione culturale. Fare formazione richiede dunque di passare dai contenuti ma per arrivare ad altro: solo un utilizzo “strumentale” dei contenuti permette di fare formazione culturale e arrivare così a utilizzare i contenuti per promuovere competenze “altre” e complesse come per esempio il senso critico, l'autonomia decisionale, la capacità di leggere l'attualità e di muoversi nel presente.

La nostra materia, la didattica, le discipline sono uno strumento attraverso il quale e con il quale i ragazzi si formano nella loro persona (intervista, Martina Franca).

Io spero che crescendoli così, facendoli ragionare e collaborare, siano anche meno condizionabili perché non sono più dei recettori ma sono dei costruttori di conoscenza e consapevolezza quindi certo, sicuramente, costruire un modo di lavorare di questo tipo può avere delle ricadute nel loro costruirsi una cultura non appunto trasmessa ma cioè fatta propria attraverso uno spirito critico (intervista, Savona).

In alcune interviste sembra che il lavoro proposto attraverso la disciplina necessiti di andare di pari passo con la dimensione “trasversale” di una serie di competenze non necessariamente connesse ai singoli contenuti. In questi casi è come se ci fosse una sorta di doppio canale: quello della disciplina – da cui comunque passare – e quello delle abilità trasversali, le “competenze soft” da sviluppare proprio mentre si insegna la disciplina.

La scuola nelle parole di alcuni insegnanti intervistati diviene uno spazio dove, e l'occasione per, occuparsi di dimensioni e contenuti “che trascendono” le singole discipline e materie di indirizzo ma ritenute altrettanto fondamentali per la crescita e il futuro dello studente come persona.

Uno [conto, N.d.A.] è conoscere, un altro applicare quanto si conosce perché si riconosce dotato di significato per la propria vita (intervista Pesaro).

Penso che [in classe, N.d.A.] ci siano da sviluppare delle abilità sociali che trascendono le materie e che sono inaridite in altri spazi [...] Non è insegnare il tubo o la valvola, ci sono aspetti collaterali... chiamiamoli culturali (intervista, Savona).

Ci sono sia gli aspetti tecnici riferiti alla materia, sia gli aspetti trasversali (intervista, Francavilla Fontana).

A volte invece il progetto di formazione culturale, per come raccontano gli insegnanti, sembra declinarsi all'interno della disciplina stessa, ma validando i confini della materia in senso interdisciplinare:

Più che un lavoro di interclasse [...] è multidisciplinare e interdisciplinare qualche volta. Nel senso che tutti i prodotti che noi realizziamo, di letteratura, di storia, piuttosto che di cittadinanza, le varie cittadinanze, dalla digitale alle altre, sono comunque sempre il frutto di competenze, di itinerari che tagliano [nel senso di "attraversano", N.d.A.] le varie materie, che coinvolgono le varie materie: materie trasversali. Cioè nel momento in cui io faccio italiano e storia, in realtà, in questa maniera io sto facendo anche tecnologia, informatica, spesso inglese (intervista, Francavilla Fontana).

L'“andare oltre” o il “tenere insieme”, connettendo i contenuti della materia con gli obiettivi educativi trasversali, non è cosa semplice da attuarsi. Alcuni insegnanti leggono questa difficoltà come connessa ad alcune caratteristiche materiali e strutturali del sistema scuola che, se non modificate, possono divenire vincolo e ostacolo alla possibilità di promuovere una logica e un fare interdisciplinare, che sappia andare oltre l'insegnamento dei contenuti della singola disciplina, facendo venir meno così la possibilità di creare, nella pratica d'insegnamento quotidiana, quell'occasione di incontro e di confronto non solo tra i contenuti delle differenti discipline, ma anche di progettazione co-costruita tra docenti, oltre che di costruzione intenzionale dell'esperienza educativa messa in atto.

Incontro molte difficoltà, legate comunque all'esigenza del programma, delle scadenze burocratiche, dei vincoli insomma che ci sono nella didattica tradizionale, per cui c'è la lezione, c'è l'interrogazione, c'è il programma, ci sono le verifiche, le pagelle e i voti. Ecco, in effetti, poi limitano molto secondo me il nostro lavoro che è anche quello, i valori di cui parlavamo prima, cioè lavorare e conciliare [questi valori con, N.d.A.] una scuola che è fortemente competitiva, individualista e che comunque è basata su una valutazione, fatta di numeri. In effetti tutto questo va un po' contro e diventa difficile [...] In realtà non posso dire, di aver individuato uno spazio in cui veramente sento di essere riuscita a conciliare queste due esigenze (intervista, Martina Franca).

Sembra che alcune caratteristiche materiali, procedurali, concrete che danno forma a quel sistema complesso che chiamiamo scuola o dispositivo scolastico (Massa, 1997), non aiutino – per non dire impediscono di fatto agli insegnanti – a perseguire e ad attuare una serie di indicazioni contenute nelle “linee guida” ministeriali o di riuscire a realizzare i desiderata contenuti nei vari progetti di formazione culturale portati avanti dai singoli docenti nella scuola.

### *“Oltre” la disciplina: la materia come strumento*

Un primo aspetto del rapporto tra formazione culturale e discipline rimanda quindi alla necessità di non fermarsi alle conoscenze legate alle singole materie ma andare “oltre” al piano disciplinare. Fare formazione culturale implica infatti passare dalla propria disciplina ma utilizzarla per incidere e agire su altri aspetti: il piano dei comportamenti, la dimensione dei valori, la formazione a livello emotivo. La propria disciplina viene intesa come uno strumento, il fine riguarda la formazione “della persona” e l’acquisizione di una serie di comportamenti riconosciuti come validi.

Formare le persone non vuol dire soltanto che sappiano il programma, che sappiano utilizzare uno strumento, ma formarle vuol dire mettere loro in testa quegli input, quelle cose che li possano aprire al mondo, Non al territorio, al mondo (intervista, Francavilla Fontana).

Si tratta di promuovere una serie di comportamenti che siano sottesi da specifiche caratteristiche valoriali, in questo senso la cultura viene intesa come insieme di comportamenti sottesi da valori condivisi. Fare formazione culturale implica estendere l’azione della scuola dal piano dell’istruzione a quello dell’educazione e dei comportamenti: occuparsi della formazione della “persona” non “semplicemente” del discente. Si tratterebbe allora, traendo alcuni esempi dai termini usati dagli intervistati di insegnare il valore e la cultura del lavoro, insegnare eccellenza, insegnare quali comportamenti adottare a partire da riferimenti concreti.

[...] dare ai ragazzi questo senso di unitarietà, delle discipline, proprio del lavoro [...] perché questo permetterebbe quel discorso dello sviluppo, quello vero, quello veramente unitario della persona. Perché non c’è la matematica, l’italiano... cioè poi ci sono delle persone (intervista, Martina Franca).

In questo senso è molto forte l'attenzione e la centratura sulla dimensione valoriale: inaugurare comportamenti di valore come per esempio il rispetto degli altri, la valorizzazione della diversità, la collaborazione. Fare formazione culturale significa allora anche inaugurare la possibilità di preparare gli studenti al mondo nei suoi aspetti "emotivi e sociali", consentire agli studenti una sorta di training a livello emotivo o nella forma di esperienze e attività che permettono di rendere gli studenti più sicuri di loro stessi, o nel senso di proporre ai discenti situazioni in cui mettersi alla prova e gestire le dimensioni anche emotive che una situazione sfidante può comportare.

### *Il lavoro sulle discipline: la necessità di piegarle all'esperienza, al presente, agli altri saperi*

Emerge da alcune interviste l'idea che affinché le discipline si prestino ad un'azione di formazione culturale è necessario però fare un lavoro sul sapere. È necessario cioè che il sapere venga connesso, attualizzato, rideclinato nella pratica, in possibilità di lettura della contemporaneità e di mappe con cui meglio orientarsi nell'esperienza sociale attuale. Per diventare "strumento", nell'accezione in cui si è parlato, la materia d'insegnamento deve essere "lavorata" e trattata in modo particolare. I contenuti presenti nei programmi ministeriali non possono essere semplicemente proposti dagli insegnanti agli studenti, ma devono essere rimodellati dai primi in modo che siano connessi al presente, alla concretezza delle situazioni, alle altre discipline.

Dunque emerge dalle interviste in profondità come il sapere per divenire strumento di formazione culturale debba subire un cambiamento. Quest'ultimo si otterrebbe attraverso tre strategie. La prima potremmo definirla un'azione di "attualizzazione" del sapere: il sapere dovrebbe essere "piegato" in modo da fornire agli studenti la possibilità di leggere il presente e di divenire così quella bussola per orientarsi e muoversi nella contemporaneità. Inoltre esso dovrebbe poter "dire qualcosa" agli studenti di oggi, riferendosi alla loro esperienza odierna, e divenendo funzionale a leggere e comprendere ciò che avviene "nella quotidianità":

Attualizziamo, leggiamo i giornali, vediamo com'è la situazione internazionale, facendo capire che il passato e il presente sono qualcosa di collegato (intervista, Martina Franca).

Le discipline, secondo questa visione, devono connettersi alla società. Il docente diviene colui che aiuta gli studenti a fare questo uso "attualiz-

zato” del sapere e nel farlo cerca di costruire quel “ponte” (non immediatamente visibile e neppure scontato) tra il passato e il presente. Si tratta quindi di lavorare per supportare la costruzione di questo collegamento.

La seconda strategia riguarda la spendibilità del sapere a livello concreto: è importante che l’insegnante riesca a presentare alla classe un sapere capace di fornire agli studenti una serie di categorie e di concetti che possano essere utilizzati nell’esperienza concreta e quindi abbiano una ricaduta operativa. Viene qui richiamata una connessione con la concretezza dell’esperienza che prova a superare l’immagine di un nozionismo fine a se stesso. Non vi sarebbe dunque formazione culturale nell’insegnamento di un contenuto astratto, piuttosto si rivendica la necessità di un sapere applicabile in più ambiti:

la formazione deve essere integrata, la parola chiave deve essere quella, cioè deve essere integrata... ogni sapere deve essere applicato in più campi (intervista, Martina Franca).

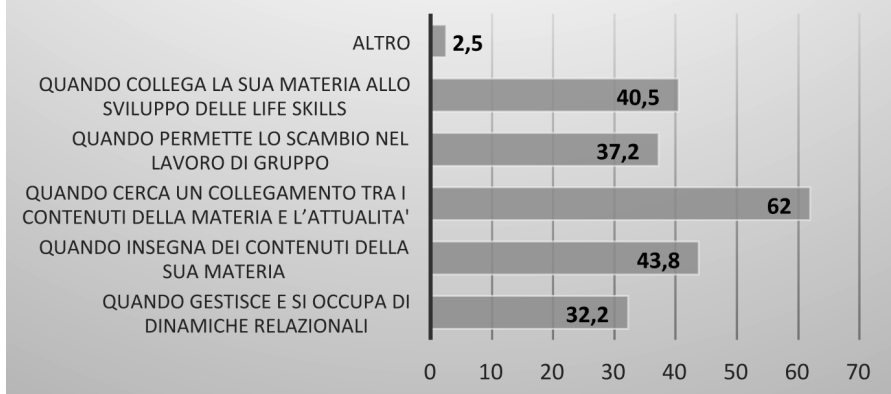
Infine, la terza strategia che renderebbe le discipline uno strumento di formazione culturale è quella di provvedere a costruire un movimento di “integrazione” tra discipline stesse. Il sapere dunque è necessario che venga integrato e collegato. Si rivela fondamentale per fare formazione culturale promuovere un sapere che non riduca la complessità ma riesca a coglierla proprio attraverso il confronto e l’integrazione tra le diverse materie:

Oggi un’offerta interdisciplinare ritengo che sia fondamentale rispetto a quelle che sono le aspettative all’esterno. Probabilmente l’offerta culturale che si chiede, che il mondo chiede, ritengo sia l’interdisciplinarietà (intervista, Martina Franca).

I dati quantitativi sembrano in linea con le indicazioni fornite dalle interviste rispetto alle strategie di andare oltre il semplice contenuto. A conferma del fatto che la formazione culturale preveda una stretta connessione con la disciplina, ma previo un processo di rideclinazione operativa e attualizzata della stessa, riportiamo le risposte alla domanda relativa a quali momenti del lavoro quotidiano sono quelli in cui l’insegnante sente di perseguire una formazione culturale.



## Quando durate, il lavoro quotidiano, si perseguono obiettivi di formazione culturale



I docenti rispondono nel 62% dei casi che ciò avviene quando collegano i contenuti all'attualità. Per il 40,5% si tratta di collegare la materia alle life skills. Il 37,2% ritiene che sia necessario modificare il modo in cui viene erogato il contenuto, in modo che ci possa essere uno scambio nel gruppo. Una parte dei rispondenti (32,2%) sposta direttamente il piano della formazione dai contenuti dell'insegnamento alla gestione delle dinamiche relazionali. Rimane un 43,8% di rispondenti che invece identificano la formazione culturale direttamente con l'insegnamento dei contenuti delle materie.

Anche dai dati dunque emerge come i contenuti presentati “da soli” e in forma tradizionale, senza un lavoro di rideclinazione e attualizzazione, non possano soddisfare il compito di formazione culturale della scuola.

### **Un compito necessario ma non praticabile: scollamento tra piano istituzionale e piano concreto**

Un'azione di formazione culturale sembra essere qualcosa di necessario sia perché esplicitamente riconosciuto dagli insegnanti come uno dei compiti irrinunciabili della scuola, sia perché indicata come azione di “senso” necessaria per aprire un piano di confronto con gli studenti e mantenere un dialogo con la società. Essa emerge, dalle testimonianze raccolte durante la ricerca, come garante del ruolo e del significato del lavoro dei docenti oltre

che dell'identità e del mandato della scuola nel suo rapporto con la società, in quanto agenzia formalmente riconosciuta come formativa. Nell'esperienza quotidiana e concreta del fare scuola però, fare formazione culturale appare un compito che non sempre coincide ed è sovrapponibile alle richieste istituzionali del sistema scolastico. A questo livello infatti sembrano avere la precedenza esigenze diverse come lo "svolgimento" del programma (che di fatto tende a riproporre un modello tradizionale di formazione, molto ancorato alle nozioni e ai contenuti) o un investimento sulla programmazione curricolare. È come se l'attenzione alla formazione culturale si svolgesse in parallelo, e talvolta addirittura a discapito, della realizzazione del programma ministeriale inteso come compito prioritario chiesto agli insegnanti a livello istituzionale e sul quale viene strutturata l'intera esperienza scolastica. Il lavoro degli insegnanti finisce quindi per dover rispondere a due logiche scolastiche apparentemente diverse e talvolta contrapposte: quella istituzionale e quella della quotidianità. La domanda che sembra emergere come urgenza dal lavoro degli insegnanti è la ricerca di fare un lavoro di "senso", un lavoro cioè di preparazione dei ragazzi verso qualcosa che avverrà dopo e oltre la scuola. Ma questo lavoro appare sovente lontano dalle richieste "ufficiali" della scuola, che vertono non tanto sulla modalità con cui proporre un contenuto o sulla riflessione in merito alla significatività di un dato apprendimento, quanto piuttosto sul finire in fretta e nel rispetto di determinate scadenze il programma delle varie materie e sull'assicurarsi di aver raccolto voti a sufficienza per procedere con la valutazione gli studenti.

Ciò che emerge dalle interviste in profondità fatte agli insegnanti è una confusione, una frustrazione e un sentire diffuso di essere "intrappolati" tra richieste diverse, a volte in contraddizione tra loro, generate anche nello scollamento tra le richieste che pone loro il livello istituzionale del dispositivo scolastico (Massa, Cerioli, 1999; Prada, 2019) e quelle che si trovano ad affrontare a livello pragmatico, nel quotidiano svolgimento del loro lavoro. A questo si aggiunge la necessità di definire il proprio compito professionale alla luce dei profondi cambiamenti della realtà sociale e delle trasformazioni che la attraversano (dai social media alla completa riconfigurazione della realtà produttiva) e di doverlo fare in una struttura, quella scolastica, da ripensare e modificare, dove forte rimane la sensazione di "forzare" quell'organizzazione scolastica e quel piano istituzionale ancora dominanti ma completamente inservibile per promuovere una pratica educativa capace di "agganciare" e parlare in modo significativo agli studenti. Rispondere a una serie di richieste di tipo istituzionale sembra spingere di fatto gli insegnanti in tutt'altra direzione che non aiuta a valorizzare e ad attuare un lavoro di significatività e di senso dell'azione formativa.

La scuola, soprattutto il liceo rimane sempre molto teorico molto “inquadrato” nelle discipline. Si fa fatica a fare anche un discorso interdisciplinare. Facciamo fatica... nel trovare [...] queste connessioni nelle discipline ma anche con i colleghi insomma. Perché siamo tutti molto impostati sul lavoro individuale, ecco nella disciplina, della disciplina. Quindi è faticoso e non sempre si riesce a trovare questo collegamento (intervista, Martina Franca).

Anche quando è legata alla disciplina e a una connessione più forte con le nozioni, la formazione culturale non diventa mai, infatti, quella forma di “nozionismo” che sembra essere richiesto dalla scuola come istituzione e dalla sua forma. L’assetto stesso della strutturazione scolastica rimanda a un modo di intenderne la funzione che sembra scollata dal progetto di formazione culturale e spesso l’organizzazione stessa della scuola rende difficile la possibilità di promuovere esperienze di segno diverso.

Anche loro [gli studenti, N.d.A.], devono rieducarsi perché comunque, per quanto li prendiamo a quindici, sedici anni, io insegno al triennio, hanno una vita di lezione frontale alle spalle e quindi non è facile neanche per loro all’inizio (intervista, Savona).

Vorrei trovarmi in una scuola dove fosse tutto un po’ diverso [...] Multidisciplinarietà, tutte quelle belle parole con cui ci riempiamo la bocca [...] il problema è applicarle realmente, nella pratica didattica, nella corsa al programma, nella corsa al voto, eccetera. [...] Perché siamo tutti bravi a fare i programmi di classe, a interrogare cinquanta volte gli alunni, ma poi vediamo quegli alunni, quegli allievi che capacità hanno sviluppato da quelle tremila lezioni che gli ho fatto? [...] Non dovrebbe essere così ma viene lasciato alla libertà del singolo [insegnante, N.d.A.] (intervista, Martina Franca).

A fronte di un dispositivo scolastico che a livello istituzionale rimane fortemente disciplinare gli insegnanti intervistati adottano due risposte possibili: ci sono le file di coloro che “si arrendono” alla presa di quest’ultimo e quelli che vi ingaggiano una vana battaglia dal momento che scendono in campo sovente come “singoli combattenti”.

Lo spazio-tempo della classe diviene allora la zona franca dell’insegnante dove portare avanti il suo personale e individuale progetto di formazione culturale. Il resto del “territorio scuola” rimane ignaro di ciò che là accade e soprattutto immutato e apparentemente immutabile.

## **Formazione culturale e identità: il ruolo della scuola**

Nel ripercorre, attraverso l’analisi delle interviste in profondità, la funzione di formazione culturale riconosciuta alla scuola emergono diver-

se rappresentazioni legate all'identità e al ruolo di quest'ultima. Queste immagini sono caratterizzate dall'essere sia auspici, desiderata, obiettivi da raggiungere per il futuro, sia analisi della situazione attuale, istantanee della scuola di oggi. Ne emerge un quadro complesso e variegato di cosa la scuola possa e o debba fare.

In alcune interviste la scuola si caratterizza per il suo essere punto di riferimento sia per gli studenti sia per la società in generale.

[...] la scuola è veramente fondamentale nella nostra società. Oggi dove proprio tanti altri aspetti del mondo esterno vanno anche incidendo molto sulla formazione dei ragazzi, penso che la scuola serva a mantenere il timone della società (intervista, Francavilla Fontana).

[la scuola] è un luogo che accoglie, che i ragazzi devono continuare a sentire, non dico come casa propria, ma come un posto di riferimento. Mi piacerebbe che ci fosse questa idea, di un luogo sicuro, dove posso incontrare persone che mi possono aiutare e cui posso chiedere le informazioni che mi servano a orientarmi nel mio cammino di crescita (intervista, Francavilla Fontana).

La scuola dovrebbe assumere e rivendicare un ruolo di guida, orientamento e accompagnamento al fine di sostenere la crescita degli alunni e come risposta ad alcune esigenze dell'oggi, che viene sovente definito come confusivo, caotico, frammentato e frammentario.

La scuola ormai è calata in un contesto sociale, è una cabina di regia [...] non è più una realtà avulsa dal contesto, è una realtà calata (intervista, Martina Franca).

La scuola come bottega del fabbro [...]. Un po' perché il fabbro crea e a seconda dei propri pezzi, vede quello che riesce a farne nel migliore dei modi, guida... Nessuno dice modella, adesso non è che modelliamo, non mi piace usare questo termine. Però in qualche modo accompagniamo, cerchiamo di accompagnare, di formare (intervista, Pesaro).

Adesso abbiamo questa rete e forse il ruolo della scuola è quello di controllare, di guidare... insomma... dare un valore educativo a quella funzione di formazione che dà la rete, che non è formazione però. È "informazione". Cioè io credo che le nuove generazioni sono veramente immerse in un mondo diverso, ce ne dobbiamo rendere conto (intervista, Martina Franca).

Per alcuni intervistati questa identità e ruolo della scuola come guida è da riconquistare, come se si fosse smarrito nel corso del tempo o in riferimento ai veloci processi di cambiamento della contemporaneità. Esso dunque non è scontato e appare come orizzonte da costruire e da conquistare

in futuro. Per evitare di essere criticata e provocata da coloro che vorrebbero semplicemente abolirla sembra che la scuola necessiti di essere non solo rinnovata ma ricreata e rigenerata (Massa, 1997). Si tratterebbe in tal senso di riconquistare una sua propria credibilità e dunque specificità.

Io penso che adesso la scuola oggi abbia un grosso problema di dover proprio confrontarsi col mondo fuori, con quello che è parallelo. Anche il mondo dei social, ormai c'è questo dominio, per i ragazzi la cultura è filtrata da quello no? Dalle modalità di comunicazione esterne. Quindi la scuola ha un grosso problema perché deve riuscire ad attirare i ragazzi, ad essere convincente, però in questo mondo parallelo. Quindi la mia idea è che la scuola deve riappropriarsi del suo ruolo culturale. Perché lo sta perdendo. Non siamo più molto credibili [...] Ilich ha parlato della fine della scuola, e secondo me ci stiamo arrivando. Se continuiamo di questo passo l'insegnante sparirà (intervista, Martina Franca).

La scuola viene anche descritta come un luogo d'incontro e dove si potrebbero fare esperienze formative diverse da quelle che ad esempio si propongono in famiglia. Ciò comporterebbe una riorganizzazione anche da un punto di vista strutturale, in particolare con riferimento ad una riprogettazione dei tempi della scuola.

Il problema della scuola italiana è il limitato numero di ore che noi passiamo a scuola. Noi lavoriamo diciotto ore settimanali, che mi rendo conto è ridicolo! Sì, facciamo le riunioni, facciamo... Però se si vuol produrre bisogna essere più presenti insomma. Chiaramente il problema è legato al discorso salariale, perché è vero che all'estero lavorano molto di più ma, hanno anche stipendi più alti. La scuola italiana penso sia martoriata: non c'è un percorso intrapreso che viene seguito, periodicamente viene tutto rivoluzionato e messo in discussione. È un po' martoriata la scuola italiana, non trova pace (intervista, Martina Franca).

Sarebbe bello che le scuole rimanessero aperte a lungo e anche nei weekend [...] la scuola deve essere un luogo dove i ragazzi possono trovare quello che non trovano in famiglia o altrove [...] Per cui il luogo delle opportunità, il luogo degli scambi, il luogo delle riflessioni, il luogo degli arricchimenti culturali, della valorizzazione delle competenze. Tante cose si possono fare a scuola! (intervista, Francavilla Fontana).

Un ripensamento del “tempo scuola” dunque, sembrerebbe necessario per permettere ad essa di “trovare pace” e svolgere al meglio il suo ruolo. Qui la funzione che si vorrebbe svolgesse la scuola è quella di essere un luogo diverso e “altro” dalla famiglia o da altre agenzie educative territoriali, uno spazio di opportunità, di riflessione, di confronto, di arricchimento culturale. Da ripensare dunque sarebbe l'orario scolastico (quanto

tempo tenere aperta la scuola? In quali e per quanti giorni della settimana?) ma anche i tempi delle policy che dall'alto ricadono sulla scuola nei termini di rapidità ed effetti delle “riforme” che la coinvolgono.

C'è chi invece ritiene che la scuola debba aprirsi all'esterno e fare da “ponte” tra l'esperienza in aula e la vita fuori dall'aula, fornendo degli strumenti per poter muoversi in modo critico e libero.

Anche questa apertura all'esterno della scuola questo sì, questo può aiutare molto [...] Intanto a costruire quei ponti che servono per non sentire ecco la scuola come l'isola sganciata dal resto (intervista, Martina Franca).

[...] dobbiamo dare ai ragazzi degli strumenti forti, strumenti critici, per imparare ad imparare. È importante perché se no non si è capaci di orientarsi veramente nel mondo. E gli strumenti critici per essere veramente liberi [...] perché da quello che vedo e che succede intorno, ci si scambia un sacco di informazioni inutili, banali, che a volte assumono anche una rilevanza enorme e rischiano di far perdere un po'... di non far avere una visione autonoma, un modo autonomo e indipendente di organizzare e filtrare le informazioni [...] Non è un compito facile ma questo è anche il ruolo della scuola. Credo che dobbiamo cominciare a entrare sempre più in profondità di quello che è il modo in cui si comunica oggi, utilizzare gli stessi strumenti, però per permettere di diventare padroni, non schiavi di quello che ci arriva (intervista, Francavilla Fontana).

I ruoli e l'identità attribuiti dagli insegnanti intervistati alla scuola sembrano riconoscere una necessità di innovare i suoi linguaggi e le sue dottrine di riferimento che rispetto al contesto sociale e culturale nel quale è inserita oggi la scuola sembrano essere rimasti arcaici. Se da un lato dunque, per riaffermare il ruolo e l'identità della scuola sembra importante riacquisire e rivendicare una sua specificità, dall'altro, per evitare che la scuola diventi “un'isola sganciata dal resto”, è importante che essa rimanga in dialogo con il contesto sociale in cui è inserita. Per dirlo attraverso le parole di Massa (1997) «Quello che importa è che i contenuti di cultura rivendichino la propria autonomia ma restino sempre legati alla realtà sociale e lavorativa esterna» (ivi, p. 139).

## **Ciò che rimane tra le righe: una possibile lettura critica**

Abbiamo fino a qui ripercorso attraverso le parole usate dagli insegnanti le loro rappresentazioni e idee di formazione culturale e del ruolo-identità della scuola. Ora si tratta di piegarsi nuovamente sui testi raccolti per andare ad individuare, questa volta, le zone rimaste in ombra, ciò che

non è stato direttamente ed esplicitamente nominato (ma che, in quanto rimosso, è presente anche se non immediatamente visibile) per connetterle e rimetterle in dialogo con ciò che di esplicito è stato raccontato. Il fine non è certo quello di esaurire la ricchezza di temi e discorsi raccolti nelle interviste quanto piuttosto, facendo sintesi, di costruire un possibile quadro d'insieme, che provi a rimettere in asse i discorsi in modo articolato e complesso mettendo in luce alcuni elementi di interesse specificamente pedagogico emersi dalla ricerca.

### *Oltre le scissioni: ricomposizione o indeciso oscillare?*

Gli insegnanti riportano la fatica, la confusione, l'incertezza, il disorientamento – a volte esplicitamente nominati a volte leggibili in trasparenza, tra le righe delle loro narrazioni – rispetto a uno scenario di lavoro vissuto come particolarmente complesso, caratterizzato da rapidi e profondi processi di mutamento che lo rendono di fatto sempre più lontano dal modello scolastico tradizionale. La frammentarietà che caratterizza le esperienze e i luoghi educativi, la conseguente perdita di potere nei termini di un'identità debole e sempre meno riconosciuta di quelle che un tempo erano ritenute le principali agenzie educative (scuola e famiglia), la moltiplicazione dei metodi e dei linguaggi, la pluralità confusiva dei modelli formativi (Rezzara, 2009) rendono problematici e di non immediata lettura e traduzione pratica l'essere e il fare l'insegnante. Rimane infatti un'esigenza piuttosto sentita quella di trovare una modalità di fare scuola che possa essere efficace e rispondente alle esigenze attuali. Una possibilità in tal senso sembrerebbe poter essere quella di creare uno spazio-tempo scolastico nel quale gli insegnanti – coordinati da un consulente pedagogico – si dedichino ad un lavoro di significazione e integrazione delle componenti che abitano e al contempo generano in modo complesso il lavoro formativo.

Quale possono essere allora oggi i compiti della scuola? Se un tempo, come ricostruisce Massa (1997), la scuola è stata un palcoscenico abitato da un acceso dibattito che esitava in posizioni sovente antinomiche (istruzioneisti contro educazionisti, tradizionalisti contro progressisti, moralisti contro tecnicisti, cattolici contro laici) in lotta aperta tra loro, oggi le voci di quel dibattito – più che essersi risolte, nel senso di ricomposte – sembrano semplicemente essere divenute latenti, attestandosi al livello di discorsi rimossi, che dunque non si fanno nemmeno più. Sembra che le esplicite scissioni di un tempo abbiamo lasciato il posto alle implicite oscillazioni dell'odierno. Così, gli insegnanti intervistati, rimangono indecisi e oscillano, nel medesimo discorso, tra posizioni fortemente cognitive e didat-

ticiste (la scuola deve istruire intellettualmente attraverso lo studio delle discipline, formare “teste ben fatte”, fornire strumenti utili e spendibili nel mondo del lavoro, ecc.) e posizioni che si prefiggono – rischiando inoltre una deriva psicologizzante e di bieca retorica sociale e valoriale – obiettivi di accoglienza e rielaborazione degli affetti e delle “fragilità dei ragazzi”, finalità di supporto emotivo a fronte delle fatiche che, nell’epoca delle passioni tristi (Benasayag, Schmit, 2013), i giovani si trovano a fronteggiare per crescere, concentrando la propria azione formativa nel cercare di fornire loro un bagaglio non solo di contenuti ma di “strumenti morali” in grado di orientarli e guidarli nel mondo. E ancora, volendo fare un ulteriore esempio vi è l’insegnante che desidera e rivendica uno spazio scuola sempre aperto e accogliente, al pari di una comunità di vita collocata in un orizzonte di valori ben precisi e che nel mentre si auspica ciò, si occupa quotidianamente di implementare il suo apparato di procedure didattiche e strumentazioni tecniche, preoccupandosi di portare in classe la macchina multimediale più innovativa presente sul mercato tecnologico o il programma di informatica più all’avanguardia. Dunque non vi è più una scissione, dal momento che non sembra esserci un riconoscimento consapevole della diversità tra le varie posizioni. L’oscillare da un polo al suo opposto non viene visto, non è un movimento intenzionale, esplicito, né viene riconosciuto come tale. Non esiste nemmeno più un dibattito, per quanto tra posizioni antitetiche e contrapposte, ciò che sembra essere rimasto è un continuum silente che genera spaesamento e confusione.

Il risultato di una simile scenario è il generarsi di atteggiamenti e discorsi che rischiano di rimanere dei semplici “manifesti educativi” (Massa, 1997): posizioni un po’ piatte e inconsistenti da un punto di vista sia teorico, sia pratico, incapaci di produrre un reale movimento di integrazione, ovvero di tracciare come si passa da un elemento all’altro, come si costruisce cioè quel reticolo simbolico e materiale che fa girare in un senso o in un altro la “macchina scolastica”. Limitarsi alla produzione di manifesti educativi rende difficile, se non improbabile, il fatto di riuscire a generare dei valori diversi di posizione (ivi, p. 46) rispetto al dispositivo pedagogico (Ferrante, 2017) in atto in un determinato contesto scolastico. È guadagnando tali posizionamenti che è possibile mettere in campo un’azione formativa di senso per chi vi è coinvolto. Se non prova a fare ciò la scuola difficilmente cambierà la sua forma rischiando così di perdere il suo potere di agenzia formativa e di non riuscire ad essere al passo con i tempi.

Gli elementi cognitivi, affettivi, tecnici e morali in gioco in una qualunque esperienza di formazione e apprendimento, un tempo perché contrapposti, oggi perché fusi in un tutt’uno, continuano a non trovare a scuola un adeguato spazio di pensiero e di rielaborazione in un’ottica specifica-



mente pedagogica: «La scuola, anziché un contesto di ricomposizione dei vari aspetti dell'esperienza, diviene il luogo in cui ci si abbandona a ricreazioni comunitarie o ci si redime da esse attraverso forme rigide e stantie di programmazione didattica» (Massa, 1997, p. 37). Oggi, tutto questo sembra non essere più nemmeno percepito e tematizzato. Forse perché siamo “oltre” queste formazioni discorsive ed è in atto un superamento di simili scissioni? O perché la scuola continua a vivere all'ombra di questi discorsi ormai tramutati in fantasmi e rimossi, senza riuscire di fatto a cambiare le sue strutture e la sua organizzazione concreta e materiale?

### *Una crisi “cronica”*

Nonostante nei discorsi di alcuni intervistati la scuola venga dichiarata e rivendicata come il luogo dove è possibile «“sognare il futuro”: prepararsi ad esso, scegliendo una propria posizione nel mondo» (Orsenigo, 2018, p. 206), difficilmente tutto ciò trova un riscontro nelle sue pratiche quotidiane. Infatti, come si possono tradurre gli intenti e i desiderata in elementi concreti e materiali agenti nei contesti educativi? Nel caso della scuola questa è una domanda pedagogica per nulla banale. Del resto da che esiste la scuola in Occidente essa è accompagnata da discorsi, immagini e pensieri che difficilmente trovano un riscontro e una traduzione puntuale nelle sue concrete pratiche quotidiane (Mantegazza, Seveso, 2006).

Ma a scuola “ci si va” a prescindere. Ormai la scuola è naturale (Rezzara, 2009). Così come risaputo e “normale” è il suo stato di crisi (Cappa, 2014). Più che un elemento improvviso e inaspettato la crisi della scuola è ormai cronicizzata. La crisi è parte integrante del mondo scolastico, essa si somma, ormai da qualche tempo, alle altre caratteristiche identitarie della scuola. Ciò trova riscontro nel continuo cercare, si potrebbe dire quotidianamente e faticosamente, da parte degli insegnanti di una definizione del loro ruolo e del mandato di questa istituzione adeguati ai tempi e alle esigenze educative contemporanee.

La scuola rimane nei discorsi che a diversi livelli la riguardano in perenne decadenza. Le si continuano ad assegnare i più svariati compiti, sempre nuove ed eterogenee mete da raggiungere e conquistare. In questo scenario gli insegnanti si sentono chiamati ad essere tecnici, educatori, psicologi, insomma dei “tutto-fare”. Questo veloce precipitare di “riforme”, di direttive, di iniziative – talmente rapido che «non dà il tempo di sperimentare» (intervista, Martina Franca) poiché subito entra in vigore una nuova richiesta da soddisfare – concorre ad indebolire il mandato e il ruolo specifico della scuola. Le continue richieste alla scuola di essere altro da sé,

celate sovente dietro la retorica del dover rimanere al passo con i tempi, le impediscono di fatto di costruirsi – facendo sintesi e attraverso un progetto organico e coerente di cambiamento – un’identità appropriata.

Non stupiscono dunque quei discorsi che tacciano la scuola di aver perso il suo ruolo e la sua identità forte e peculiare di agenzia formativa, dal momento che essa è costantemente minacciata dal moltiplicarsi dei luoghi e delle occasioni di formazione e informazione, dalla difficile rincorsa di una realtà radicalmente mutata, da un contrasto sempre più avvertito tra il mandato formativo scolastico e «gli aspetti negativi della modernità e della tecnologia» (intervista, Francavilla Fontana). La scuola rischia così di essere condannata ad adeguarsi a questa logica o a costituire un mondo a parte che però, sottraendosi ai valori correnti, indebolisce il suo ruolo agli occhi di ragazzi e famiglie.

La scuola scimmietta, dopo la crisi della sua forma, altri modelli. Ma non potrà mai diventare una grande famiglia o una piccola azienda, un servizio sanitario o una comunità ecclesiale. La scuola non può e non deve essere un’istituzione totale o un centro sociale, e neppure un ambiente elitario di selezione o di privilegi. La scuola deve restare se stessa (Massa, 1997, p. 129).

Sembra che allora, per uscire dalla crisi cronica che la caratterizza, alla scuola non rimanga che trovare uno spazio di riflessione e un campo d’azione nei quali tornare a giocare tutta la sua “natura paradossale”. Il suo essere separata dalla vita sociale ma per continuare a interagire con essa, il suo costituirsi come «un ambiente artificiale, come un contesto specializzato per riprodurre al proprio interno qualcosa di naturale e di vitale» (ivi, p. 116), il suo essere spazio di iniziazione e mediazione, di finzione e di simulazione ma al contempo di contatto diretto con la realtà.

Proprio per uscire dalla contraddizione che caratterizza la scuola, quella di essere fin troppo conosciuta ma non pensata a sufficienza per poter essere rigenerata (Massa, 1997), è necessario riconquistare uno spazio critico-riflessivo in cui rimettere a tema le complessità e i paradossi di cui è fatta la scuola. Per fare ciò è necessario cominciare a pensare il “mondo scuola” anche nelle sue dimensioni materiali, quel reticolo di pratiche, simboliche e concrete che articolano il quotidiano accadere scolastico e concorrono a costruire le esperienze educative. Si tratta, in conclusione, di tornare ad occuparsi in senso teorico e pratico delle esigenze educative che abitano i diversi contesti scolastici rielaborandole all’interno di un codice formativo adeguato.

## Facciamo il punto

Nel capitolo si sono ripercorse le idee e le rappresentazioni circa il compito di formazione culturale e l'identità della scuola raccolte nella ricerca attraverso il questionario e le interviste in profondità rivolte agli insegnanti. Si è poi cercato di ripercorre alcuni discorsi e snodi critici che da tempo accompagnano i discorsi intorno alla scuola per provare a comprenderla alla luce di uno sguardo pedagogico capace di riflettere sui paradossi che da sempre la abitano e che la rendono ciò che è.

## Riferimenti bibliografici

- Cappa F. (a cura di) (2014), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Benasayag M., Schmit G. (2013), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Ferrante A. (2017), *Che cos'è un dispositivo pedagogico?*, FrancoAngeli, Milano.
- Mantegazza R., Seveso G. (2006), *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari-Roma.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Cortina, Milano.
- Orsenigo J. (2018), "La scuola come esperienza di desiderio: saperi e incontri per la vita", in *Ricerche pedagogiche*, 208-209, pp. 206-232.
- Rezzara A. (2009), *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Mimesis, Milano.

## **8. Le rappresentazioni del metodo e degli strumenti didattici**

di *Cristina Palmieri*

Nella dinamica di insegnamento/apprendimento, la dimensione metodologica è centrale: in essa si esprimono le strategie di mediazione alla base dell'azione didattica che gli insegnanti di volta in volta mettono in atto (Damiano, 2013), come pure i modelli formativi e didattici, impliciti ed espliciti a cui, nella loro pratica quotidiana, gli insegnanti fanno riferimento (Perla, 2010; 2016). Non solo. Inteso in senso ampio come «modo di fare scuola» (Laneve, 2010), il metodo si radica in pratiche e abitudini collegiali o dei singoli insegnanti che spesso rischiano di concretizzarsi in proceduralità specifiche, più o meno aperte alla particolarità delle situazioni che accadono in una classe, alle specifiche esigenze degli studenti e delle studentesse (Kuramadivelu, 2001), ai cambiamenti culturali, economici, tecnologici e sociali che impattano sull'esperienza scolastica, generando, in docenti, allievi e famiglie, atteggiamenti differenti e inediti nei confronti dei contenuti didattici, del corpo docente e dei gruppi degli studenti, dello studio, del suo significato e delle posture che esso richiede (Rivoltella, Rossi, 2015; Barone, 2018).

Sofferarsi sulle rappresentazioni del metodo e degli strumenti didattici è sembrato dunque indispensabile al fine di comprendere come, nella pratica, la formazione culturale sia promossa e concepita, e come essa possa rappresentare un luogo di connessione con quel «mondo della vita» (Massa, 1986; Bertolini, 1987) cui appartengono sia gli studenti che gli insegnanti, e che costituisce al tempo stesso il loro ambiente di provenienza e quello che li aspetta, in termini di prospettive professionali ed esistenziali.

### **Rappresentazioni e declinazioni del metodo**

Le rappresentazioni che emergono esplicitamente e implicitamente dalle interviste appaiono molto variegate: il metodo sembra riferirsi a diversi

soggetti (il metodo di insegnamento dei docenti ma anche il metodo di studio degli studenti), a diverse scuole di pensiero (metodo tradizionale o attivo e sperimentale), a diverse pratiche, strategie e strumenti, che si avvalgono di opportunità presenti nell'ordinarietà della vita scolastica (lezioni, interrogazioni, laboratori, ecc.) e di occasioni date da progetti straordinari rispetto alla quotidianità scolastica, anche se sempre più frequenti (progetti territoriali, concorsi, progetti erasmus, ecc.). In questa sede, ci soffermiamo sui significati principali che emergono dalle interviste e dai questionari rispetto alle pratiche educative e alla dimensione metodologica del lavoro scolastico, allo scopo di far emergere elementi cruciali e prospettive per ripensare criticamente la formazione culturale possibile.

### *Metodo e finalità del lavoro scolastico*

Innanzitutto, dai dati raccolti il metodo sembra aver a che fare con le *finalità* del lavoro scolastico.

Per qualche docente, il metodo è “di per sé un insegnamento” (intervista, Martina Franca): è ciò che la scuola “deve insegnare”, “deve fornire” (intervista, Martina Franca). Per altri/e docenti, il metodo riguarda l’insegnamento di contenuti specifici o la trasmissione di valori culturali. In questa prospettiva, il metodo si declina come insieme di azioni capaci di “orientare”, di “guidare”, di “cercare e dare senso” a ciò che si impara a scuola e non solo (inglese, Pesaro), ma anche di “dare regole”, in un equilibrio sempre precario con la considerazione delle esigenze specifiche degli studenti:

Ho dei paletti che tento di tenere a mente senza però dimenticarmi del fatto che ho dei ragazzi davanti e ognuno di loro ha un po' delle sue questioni (intervista, Pesaro).

Così, le azioni didattiche che il metodo consente paiono esercitare diverse funzioni, tra loro anche contrastanti: da un lato funzioni di *controllo* – “il ruolo della scuola è quello di controllare” (intervista, Martina Franca) –; dall'altro funzioni *conoscitive*, capaci di “fornire strumenti culturali”, “chiavi di lettura” (interviste, Martina Franca; Savona; Francavilla) che permettano agli studenti di imparare a “esprimersi”, a “nominare” le questioni che li riguardano, a “discuterne” tra loro (inglese, pesaro).

L'impressione, da questo punto di vista, è che ci si muova in una costante tensione tra una dimensione declinata sulla *prescrizione* (di controllo, normativa o valoriale), in grado di fornire regole di comportamento e modelli di vita o di conoscenza, e una dimensione centrata sulla *compren-*

sione, capace di fornire strumenti per nominare ed elaborare esperienze che vanno anche al di là del contesto scolastico.

### *Il metodo in sé: il metodo “induttivo”*

Quando i docenti riflettono sul metodo indipendentemente dalle finalità della scuola, sembrano andare oltre la tensione appena esplicitata.

Dal punto di vista dell’agire docente, infatti, il metodo è rappresentato come una *modalità plurima, non univoca* (intervista, Pesaro), di insegnare (intervista, Pesaro): come “qualcosa che si modifica di giorno in giorno” (intervista, Pesaro) o di anno in anno (intervista, Francavilla), come “ricerca continua” (intervista, Pesaro). Ciò sottolinea l’importanza della “libertà di insegnamento”, che pare in un caso implicare una competenza “strategica”, capace di scegliere e di usare strumenti diversi a seconda delle situazioni (intervista, Pesaro). In un caso il metodo viene interpretato come “induttivo”: come una strategia complessa capace di andare al di là del programma, basata sulla promozione della sperimentazione personale da parte degli studenti, che consenta loro di costruire un proprio metodo di apprendimento o di costruzione di sapere:

L’obiettivo è magari anche fare meno a livello di programma ma creare un metodo. E quindi calcando soprattutto nelle materie scientifiche, quindi chimica, matematica, scienze, dal partire dall’osservazione, il metodo induttivo sostanzialmente, e arrivare a delle conclusioni non riversate in queste anfore che sono i ragazzi ma a delle soluzioni attivamente cercate, soprattutto lavorare molto sugli esempi pratici (intervista, Savona).

Dove l’accento accade appunto sulla necessità di offrire agli studenti la possibilità di sperimentarsi senza pensare che siano “anfore” da riempire, e sulla concretezza dei contenuti da apprendere.

### *La centralità della relazione*

All’interno di questo quadro, la dimensione relazionale sembra più di altre connotare il modo di fare scuola dei docenti, come si evince anche dai dati ricavati dai questionari, per cui il 62,1% dei docenti indica nel lavoro relazionale con gli studenti il tratto distintivo del suo essere insegnante.

Descrivendo il loro modo di lavorare, i docenti intervistati sottolineano come la relazione interpersonale, anche tra docenti, pare essere la condi-

zione “per poi portare il nostro messaggio ai ragazzi, del viver bene, dello stare bene insieme (...) [per] creare un ambiente di apprendimento” (intervista, Savona).

Le forme in cui la relazione si declina sono esplicitate nell’aver “un buon rapporto con i ragazzi” (intervista, Francavilla), che si coglie nello “stare sempre con i ragazzi” cercando un rapporto “a tu per tu” (intervista, Francavilla). Le strategie relazionali esplicitate sono diverse: dialogo, personalizzazione, vicinanza, sintonizzazione affettiva, spiazzamento, sorpresa, provocazione, improvvisazione, presenza. Degli studenti occorre guadagnare la fiducia – “si devono fidare di noi, quello è il nostro incarico fondamentale, di essere attenti a star lì” (intervista, Pesaro) – spiazzandoli e facendo “perdere l’equilibrio” (intervista, Pesaro) proponendo attività che non si aspettano, essendo “accattivanti” e provando “empatia” (religione, storia e filo, Pesaro), facendoli sentire “coinvolti... e quindi che si sentono pure che tu in qualche modo gli vuoi bene”, ma senza perdere la propria posizione adulta – “mi pongo sempre nella condizione che io sono l’adulta, non deve aver paura di loro” (intervista, Francavilla).

In questo senso, chi sottolinea l’importanza della relazione indica come fondamentale, da parte dei docenti, testimoniare con il proprio modo di essere la passione per il sapere, la propria curiosità (interviste, Pesaro), ma anche la propria esperienza professionale pregressa (intervista, Savona). Perché ciò sia efficace in classe occorre “usare se stessi” (intervista, Francavilla), il proprio corpo – “io cammino di continuo, non sto mai seduta in cattedra. Declamo, lavoro molto con la tonalità della voce, vado subito a effetto” (intervista, Pesaro) –, quindi anche una certa teatralità e istriornismo: “io lo faccio sempre con molto pathos, un po’ teatrale” (intervista, Savona).

Tra tutte le modalità citate, il dialogo pare essere quella principale – “la modalità è quella di parlare con i ragazzi e cercare di convincerli (intervista, Martina Franca) – utilizzata anche per affrontare le situazioni avvertite come critiche dai docenti, in primis le situazioni di conflitto. Ciò, con la consapevolezza, da parte di qualcuno, dei limiti del dialogo in sé:

Io glielie dico le cose... Però poi sai alla fine... a te i consigli son mai serviti? Alla fine ognuno di noi deve batterci la testa da solo. Cioè si parla, per carità, io son quella che parla, ti ascolta, ti dice pure, li consigli, però poi alla fine mi rendo conto che non lo faccio io, non lo faccio io che comunque io vado a sbattere la testa da sola e poi dico: “Porca miseria!” (intervista, Francavilla).

## Favorire il protagonismo degli studenti e lavorare su di sé

Coerentemente con quanto detto, il metodo pare prendere forma sulla base di due attenzioni: da un lato, occorre favorire il *protagonismo degli studenti*, riconoscere loro ruolo e responsabilità nell'ambito delle attività didattiche e dei progetti promossi dalla scuola; dall'altro occorre *lavorare su di sé*, coltivando la propria formazione personale e professionale.

Favorire il protagonismo dei ragazzi significa “partire molto da loro” (intervista, Martina Franca): dal fatto che sono adolescenti, ma anche che ciascuno di loro ha delle sue esigenze e capacità specifiche:

Parto sempre dalle... esigenze degli studenti, le modalità che sono più consone ai... loro ambienti di apprendimento ideali. Fin dai primi giorni io cerco di capire con loro quali sono competenze e capacità che portano nel loro bagaglio (intervista, Francavilla).

Si tratta allora di “guardare in faccia uno per uno” (intervista, Pesaro), ma anche di sollecitare in loro posizioni attive, di metterli nelle condizioni di contribuire allo sviluppo di un progetto o di una attività, ribaltando i ruoli, come nell'attività descritta:

Io non devo trasmettere il mio sapere, devono anche trovarlo loro. Allora se io dico: “Questo è lo scheletro, fate una mappa e voi dovete riempire i vari punti che vi dò”, ecco loro vanno a ricercare il sapere. Apprendo un sapere da quell'immenso *mare magnum* che è internet (...) Spiego loro: “Adesso la lezione la farete voi a me. Andiamo in laboratorio, fate questa mappa concettuale, questi sono i punti che vorrei che voi approfondiste. Stiamo parlando dei conflitti, ad esempio, nel mondo sceglietene una decina, trovavate e riempite le parti che io vi indico di riempire. E poi dopo me lo spiegate. Ognuno di noi cercherà un qualcosa che l'altro magari non ha cercato ed approfondito e quindi creeremo la classe” (intervista, Martina Franca).

Si tratta dunque di riconoscere le loro responsabilità, per esempio trattandoli da adulti – “Sei grande, hai 14 anni, a me lo dici tu” (intervista, Pesaro) – o attribuendo ai più grandi ruoli formativi:

Lo faccio chiedendo, osservando, facendo vedere loro per esempio i materiali prodotti in modalità digitale dagli studenti più grandi e loro si riconoscono in queste pratiche e allora spontaneamente mi chiedono di mostrarmi quello che sanno fare anche loro (intervista, Francavilla).

Perché gli studenti si motivino e diventino parte attiva nel lavoro scolastico, i docenti sottolineano l'importanza di lavorare su loro stessi. Ciò



comporta in primo luogo sviluppare la propria consapevolezza di ruolo, “plagiando un pochino il proprio carattere” e autovalutando il proprio modo di insegnare (intervista, Savona), ponendo attenzione alle reazioni personali alle diverse situazioni vissute in classe (intervista, Pesaro). Per qualcuno, questo significa vedere nell’insegnamento una “sfida personale”:

Il mio lavoro fin dall’inizio veramente come una sfida. Una sfida legata un po’ al mio ruolo. La sfida è soprattutto per me e riguarda la mia efficacia rispetto agli obiettivi fissati per l’educazione (...) Sono io che mi metto in discussione, metto in discussione me su quanto io sia o possa essere efficace nel mio ruolo, a partire appunto dagli obiettivi che tutti abbiamo, che via via vengono insomma riconosciuti e fissati un po’ a livello ministeriale ma anche di singola scuola. E nel concreto questo potrebbe voler dire vedere i ragazzi motivati cioè riuscire a motivarli riuscire a vederli anche realizzati (intervista, Pesaro).

Per lavorare su di sé, la formazione in servizio, anche se vissuta come un compito forse dovuto e comunque importante – “noi docenti, diciamo di vecchia guardia, abbiamo dovuto diciamo così aggiornarci, documentarci” (intervista, Savona) –, sembra non essere sufficiente, soprattutto se non accompagnata da una forte disponibilità personale:

Molti docenti sono stati, io stessa forse, buttata in aula a insegnare dopo un concorso. Non ho fatto *training* e quindi è stato tutto lasciato alla mia sensibilità e alla mia voglia di formarmi e di aprirmi la mente. Ci sono stati dei corsi che non mi sono serviti a nulla. Ma, le dico la verità, dei corsi che mi hanno aperto il cervello così (intervista, Martina Franca).

Lavorare sulla propria presenza per favorire il protagonismo degli studenti sembra concretizzarsi in una pratica didattica che pare oscillare tra due poli: da un lato, la *progettazione dell’attività* e dall’altro *l’improvvisazione*. Nelle interviste, i docenti sembrano sottolineare soprattutto l’importanza dell’improvvisazione: quando si chiede loro come lavorano sottolineano il modo in cui si calano nella situazione contingente, seguendo le proprie sensazioni del momento e cogliendo lo spunto che l’esperienza quotidiana offre, con creatività:

Io vivo molto di esperienze quotidiane! Non sono una che magari ha un metodo e me lo porto... ogni giorno mi invento una cosa nuova (intervista, Martina Franca).

Certe volte è progettato e certe volte mi viene in mente lì per lì e dico: “Facciamo sta cosa” (intervista, Martina Franca).

Se è la giornata in cui mi sento carica, entro in classe e mi rendo conto che la lezione viene meglio di una giornata in cui sto pensando ai fatti miei perché mi

è successo qualche cosa, entro in classe e mi annoierei io se fossi dall'altra parte (...) E allora mi riesce bene quando io entro in classe con la voglia di insegnare quella cosa lì (intervista, Pesaro).

Bisogna lasciarsi essere preda della creatività. Diciamo che io non è sono mai stata tanto inquadrata nel senso che se nascevano occasioni di parlare... di reciprocità le ho sempre colte in maniera un po' asistemica, adesso sicuramente lascio che mi vengano delle idee e poi penso come buttarle là. Ovviamente bisogna arrivare sempre improvvisando poco in realtà perché altrimenti comprometti la riuscita (intervista, Savona).

Dunque, la relazione con gli studenti, vista come elemento centrale del modo di fare scuola, si specifica in attenzioni che portano studenti e insegnanti a esporsi, reciprocamente, nel corso dell'interazione didattica: il coinvolgimento – non solo professionale o come studenti, ma anche personale – sembra essere una delle condizioni perché la dinamica di insegnamento-apprendimento sia finalizzata a una formazione che al tempo stesso consenta a ciascuno di esprimersi e di riconoscere e rispettare regole di convivenza specifiche. Anche in questo, dalle parole degli insegnanti, sembra consistere la formazione culturale che la scuola può far vivere.

### *Fare didattica tra tradizione e innovazione*

Se tali considerazioni sembrano spingere verso una didattica attiva, d'altro lato la cosiddetta "didattica tradizionale" pare essere sempre presente tra le mura scolastiche. Quando i docenti ragionano sul metodo, sembrano infatti oscillare tra l'esigenza e la possibilità di proporre esperienze e attività che vadano *oltre una modalità "tradizionale"* di fare didattica e la constatazione che una didattica tradizionale esiste, è inscritta nel compito e nell'organizzazione della scuola stessa, ostacolando spesso iniziative ispirate ad attivismo e partecipazione.

Nelle interviste emergono a questo proposito posizioni diverse e ambivalenti.

Alcuni docenti, pur constatando la criticità di una didattica che proponga una "cultura cattedratica" (intervista, Pesaro), riconoscono la *complementarietà* tra modalità didattiche tradizionali, come la lezione, e non tradizionali, esplicitando la "convivenza" o la necessità di una "mediazione" tra di esse:

Nella crescita ci deve anche essere la lezione noiosa dove ti dico delle cose e di fatto non ti faccio lo *show*, però non possiamo neanche dire dato che loro si de-

vono abituare, tornare alla cultura intesa come qualcosa di cattedratico, non usare degli strumenti che per loro sono importanti per quello cerchiamo di portare degli attori a scuola, cerchiamo di portare esperienze innovative (intervista, Pesaro).

Convive la ricerca di un metodo innovativo con un metodo tradizionale, convive spesso integrandosi bene a vicenda (intervista, Pesaro).

Secondo altri docenti, invece, è spesso difficile mediare con l'impostazione didattica tradizionale, a causa di vincoli che dipendono da diversi fattori. Tra essi citano:

- le abitudini di insegnamento dei docenti e di apprendimento degli studenti, come pure le tipologie di istituto:

Se ho insegnato per trent'anni in una maniera, è difficile che io recepisca una maniera diversa per insegnare (intervista, Martina Franca).

Per chi ha vissuto solo un'esperienza liceale è più difficile adeguarsi all'aspetto più laboratoriale (...) e poi quello proprio dell'interdisciplinarietà (...) Nei licei ancora è difficile riuscire a pensare a una prova integrata tra più discipline". Il liceo deve ancora andare oltre. Molte cose che si fanno per esempio vengono percepite come una perdita di tempo (intervista, Martina Franca).

- Le modalità di programmazione e di valutazione:

In effetti incontro molte difficoltà, legate comunque all'esigenza del programma, delle scadenze burocratiche, dei vincoli insomma che ci sono nella didattica tradizionale, per cui c'è la lezione, c'è l'interrogazione, c'è il programma, ci sono le verifiche, le pagelle e i voti (intervista, Martina Franca).

Abbiamo i contenuti, abbiamo il grosso problema dell'esame di stato e quindi siamo legati a dover preparare i ragazzi all'esame di stato. Quindi tutte le belle parole, tutti i bei progetti... ma poi siamo legati all'esame di stato (filo, MF).

- L'organizzazione disciplinare:

La scuola, soprattutto il liceo rimane sempre molto teorico molto "inquadrate" nelle discipline. Si fa fatica a fare anche discorso interdisciplinare. Siamo tutti molto impostati sul lavoro individuale, ecco della disciplina (intervista, Martina Franca).

- I tempi scolastici:

Però gli spazi sono pochi per farlo perché il tempo a scuola è poco. Ripeto io ho l'urgenza comunque di fare un programma (...) Per fare queste cose ci vogliono ore e ore, non sempre si possono fare (intervista, Martina Franca).

Il problema della scuola italiana è il limitato numero di ore che noi passiamo a scuola (intervista, Martina Franca).

A fronte di ciò, tutti i docenti sostengono comunque fondamentale l'impegno nell'andare oltre la didattica tradizionale. Ciò implica da un lato avviare sperimentazioni didattiche all'interno della classe e della scuola, ampliando e potenziando le attività laboratoriali:

La presunzione che basti la lezione frontale oggi deve assolutamente cadere (...) per questa scuola l'evoluzione è spostarsi da una didattica trasmissiva e frontale a una didattica invece cooperativa, attiva, con vari strumenti di reciprocità che non sono sfruttati (intervista, Savona).

In laboratorio quindi quello apre, ad esempio... lì... paradossalmente, ecco tanti colleghi dicono "Beh, la didattica attiva"... noi andiamo in laboratorio (intervista, Savona).

Da quando sono entrata nella scuola non ho mai fatto solo l'insegnante. Per cui io già dall'inizio ho capito che una delle sfide era quella di andare oltre le 18 ore settimanali, che non si poteva concludere un percorso e una relazione con i ragazzi dentro le 18 ore quindi dello stare in classe. Per cui mi sono sempre adoperata con i ragazzi di spingerli oltre la classe (...) io li metto di fronte a tante realtà, a tante situazioni e cerco di far conoscere il loro oltre la parte tecnica (...) Perché io li spingo molto per fare esperienze all'estero, li spingo molto per spingersi anche su altre cose: ho fatto cortometraggi, ho fatto montaggio, sono stata tra le prime a lavorare con i ragazzi sui montaggi video i corsi di fotografia (intervista, Francavilla).

D'altro lato, ciò comporta sfruttare soprattutto le occasioni che provengono dai rapporti con il territorio e con la comunità europea (per quanto riguarda, per esempio, i progetti Erasmus):

Abbiamo partecipato come partner tecnologico (...) per fare il reportage di un meeting importantissimo a livello nazionale, il primo in Puglia, che l'hanno fatto qui a Francavilla, quindi ho raggruppato 35 ragazzi, abbiamo seguito tutto il meeting, poi abbiamo fatto una pagina web, quindi c'è stata programmazione cioè ci sono sviluppi di competenze in modo magari alternativo però comunque le abbiamo applicate: come si fa la pagina web, come si lavora per fare per esempio l'applicazione per smartphone, la parte di montaggio video, la parte di montaggio foto, ed è uscito un lavoro grandissimo che sta pure su sul sito della scuola ufficiale che è condivisibile con tutti dando input diversificati (intervista, Francavilla).

La Gillette (...) ha fatto un concorso. Allora mi arrivò la lettera, dico: "va be' partecipo tanto è gratis" (...) effettivamente mi chiamarono da Barcellona e mi dissero:

“le arriveranno 900 rasoi”. Ma veramente, ho detto, ci regala dei rasoi? (...) ci sono arrivati dei rasoi bellissimi (...) E quindi che ho fatto? Abbiamo preparato un programma tombola online con i ragazzi di informatica e prima delle vacanze di Natale feci una tombolata sotto e a chi vinceva gli davamo sti rasoi (intervista, Francavilla).

[L'esperta] ci ha fatto entrare nei personaggi, io sono entrata nella parte, ho capito dell'Innominato alcune cose ecco e, questi ragazzi, adesso c'è una manifestazione pesarese che si chiama Versailles Pesarese: bellissima! è un momento culturale... Ecco l'alternanza: chiamerà queste ragazze, si cimenteranno davanti a un pubblico (...) hanno imparato una competenza (...) che rigiocano lì adesso perché le traghetta lì ma io penso che in futuro questa cosa per loro sarà importantissima (intervista, Pesaro).

Emerge dunque dalle interviste una tensione forte tra l'impostazione istituzionale della scuola secondaria di secondo grado (in primis dei licei), basata su una tradizionale disciplinarizzazione dei contenuti e su modalità di insegnamento/apprendimento che non contemplano e spesso non permettono le finalità sopra esplicitate –il protagonismo degli studenti, la possibilità di partire dalla loro esperienza, e l'interpretazione personale del compito didattico da parte dei docenti –, enfatizzata da un'organizzazione spazio/temporale e da compiti didattici da portare a termine comunque (il programma, la valutazione, l'esame di stato), e l'esigenza di innovare le pratiche scolastiche, rivedendo o andando oltre questi vincoli. Tutto ciò sembra mettere in luce una questione delicata, dal punto di vista pedagogico e istituzionale, che riguarda le condizioni di cambiamento dell'istituzione scolastica per andare incontro alle esigenze di avvicinare la scuola al «mondo della vita» di docenti e studenti, rendendo la formazione più sensata per entrambi.

L'impressione che si ricava dalle parole dei docenti è che si possa risolvere o abitare questa tensione affidandosi ad attività che, nei fatti, possono avere un impatto anche nullo o limitato sulle pratiche di insegnamento/apprendimento abituali e sull'organizzazione scolastica. Tutto ciò, in ogni caso, sembra mantenere viva all'interno della scuola una scissione forte tra pratiche tradizionali, che materialmente e quotidianamente continuano a sussistere, e pratiche “attive” o non tradizionali, che trovano la loro possibilità di concretizzazione in attività considerate in qualche modo “a latere”, oltre che nell'iniziativa individuale dei docenti e nella loro esposizione personale e professionale.

## Le strategie per fare scuola

Tale giustapposizione di modalità di fare scuola viene confermata dai dati relativi alle strategie didattiche.

### *“Partire da cose concrete”, come e dove si può*

Quando viene chiesto ai docenti di illustrare come impostino le pratiche di insegnamento/apprendimento, le preoccupazioni per una didattica attiva e attivante sembrano essere molto diffuse. Le strategie che a livello generale emergono riguardano in particolare l'esigenza di *partire da qualcosa di concreto* e di *accessibile* agli studenti per portarli a elaborare concetti astratti o non immediatamente vicini alla loro esperienza quotidiana:

“Partire da cose concrete” (...) presento ai ragazzi un quesito. Quali sono (...) le problematiche che nella vita ci fanno di più soffrire oppure ci hanno fatto soffrire... qualcosa che ci ha segnato dal punto di vista personale (intervista, Savona).

Chi insegna in istituti tecnici sembra utilizzare a questo proposito lo *“studio di caso”*, che anticipa situazioni professionali e che richiede uno sguardo e una competenza multidisciplinare:

Noi prepariamo i ragazzi ai cosiddetti studi di caso, che sono dei casi di studi reali che coinvolgono più discipline, casi concreti (...) abbiamo fatto per una quinta lo studio di un caso locale che era avvenuto di interruzione di una strada per problemi di dissesto, per cui c'era per un certo periodo questa strada era stata chiusa, venivano utilizzate delle strade parallele ma diciamo molto strette, dove il traffico era poco scorrevole. Quindi si è studiato l'aspetto sia tecnico, sia i risvolti economici di questo inconveniente, le possibili soluzioni, gli scenari. Ogni docente ha dato il suo contributo ad affrontare sia quelle che erano le conseguenze sia quelle che potevano essere le soluzioni (...) Nel quotidiano già è diverso perché chiaramente bisogna (...) far capire ai ragazzi che quello che si studia (...) si studia magari una formula e poi si fa vedere ai ragazzi come si applica magari in un caso reale, quella formula stessa (intervista, Martina Franca).

Dalle interviste emerge dunque l'importanza di *creare ambienti di apprendimento* che consentano agli studenti di comprendere gli argomenti presentati, di avviare riflessioni e/o procedimenti atti a risolvere problemi.

Da questo punto di vista la *tecnologia* sembra offrire molte opportunità, nel momento in cui mette a disposizione “testi” (film, documentari,

ecc.) e strumenti che consentono un maggior coinvolgimento degli studenti, perché a loro più familiari o semplicemente perché rendono meno “noiosa” la materia da spiegare:

La sfida secondo me dell’insegnante del futuro è usare la tecnologia nell’insegnamento (...) Immagini di trovarsi un testo davanti di greco e latino (...) Loro devono avere la capacità di memorizzare tutte le regole e noi abbiamo già detto questa capacità è scarsa in loro. Però immaginiamo un testo di greco e latino con un *click* sopra la parola gli apre la regola: avremmo ottenuto il massimo (intervista, Martina Franca).

Il problema è che noi in classe abbiamo ancora questi strumenti [si volta e indica la lavagna alle sue spalle]. Io ho la mia LIM, metto il mio testo, gli creo dei collegamenti ipertestuali, mostro la regola di greco e latino e nello stesso tempo rispettando le loro modalità di apprendimento, stimolandoli proprio laddove loro amano essere stimolati (intervista, Martina Franca).

Pur senza disconoscerne i limiti, dovuti anche alla difficoltà degli stessi docenti di usare in maniera appropriata e “flessibile” ciò che la tecnologia offre – “noi siamo ancora la fascia di cinquantenni ‘moderni perché usiamo la tecnologia’ però la modernità secondo me è la flessibilità, e non ce n’è molta” (intervista, Martina Franca) –, la tecnologia, nelle sue diverse forme, viene vista da qualcuno come un “mediatore” e un facilitatore didattico, che funziona in quanto intrecciato a un certo modo di fare lezione:

[La tecnologia è] un mediatore e facilitatore pure perché le modalità proprio di insegnamento che ti aiutano questi strumenti, non ce la darà mai lo stare seduto là [indica la cattedra] o comunque il girare tra i banchi (intervista, Francavilla).

Prima devo spiegare però sempre con il computer: faccio vedere magari come devono partire su quel lavoro e poi dopo lo fanno autonomamente (intervista, Francavilla).

Altre opportunità di mettere in campo strategie innovative, all’insegna di una didattica attiva, sono date dai *contesti* che, per motivi diversi, si aprono dentro o al di fuori delle mura scolastiche. Ciò accade specificamente per alcune discipline, che usano il laboratorio – informatica, tecnica, inglese, ecc. –, piuttosto che la palestra o il giardino, come educazione fisica.

Soprattutto, però, come anticipato, gli/le insegnanti rilevano l’importanza delle attività legate all’*alternanza scuola/lavoro*, non riducibili allo stage (intervista, Savona). Dell’alternanza scuola/lavoro si sottolinea la necessaria integrazione nel curriculum scolastico, che pare prendere forma so-

prattutto nel momento in cui essa consenta di lavorare a una progettazione interdisciplinare effettivamente condivisa dai docenti, staccandosi da quella che viene nominata “programmazione didattica”, maggiormente legata al “programma” disciplinare:

L'alternanza prevede un progetto e il progetto più che la programmazione didattica (...) il progetto prevede la stesura a più mani e perché ogni disciplina e ogni docente deve trovare delle connessioni rispetto a quello che è il suo contributo, insomma a quello che può dare rispetto alla lavorazione del progetto stesso (...) Bisognerebbe individuare l'area tematica, l'esperienza lavorativa per ogni indirizzo, per esempio. Quindi lì tutte le discipline dovrebbero concorrere a individuare gli obiettivi e poi in termini anche come dicevamo prima di obiettivi formativi ma anche educativi, disciplinari. Individuare proprio come dicevo prima finalità obiettivi e poi anche ecco questi momenti di connessione, questi elementi di connessione. Quindi intanto prevede un lavoro progettuale al quale non siamo molto abituati: il lavoro per progetti (intervista, Martina Franca).

Dove si avverte la criticità rappresentata dall'esigenza di imparare a lavorare in modo progettuale e condiviso, condizione, forse, per un impatto trasformativo dell'alternanza scuola/lavoro sulla cultura e sull'organizzazione della scuola.

### *La lezione frontale: tra valorizzazione e superamento*

Nonostante l'esplicitazione di una generale preoccupazione di creare esperienze di apprendimento attivo e l'impegno perpetrato in questa direzione, la didattica tradizionale sembra essere molto radicata, confermando quanto detto nel paragrafo precedente. Sono soprattutto le strategie didattiche messe in atto in aula a evidenziarne la diffusione.

Ciò emerge con particolare forza a proposito della spiegazione e della lezione frontale. Dai dati acquisiti dai questionari si ricava infatti che il 67,8% del campione dichiara di utilizzarle molto frequentemente e solo il 5% raramente. Inoltre, esse sono maggiormente utilizzate dagli insegnanti degli istituti professionali (73,1%) e degli istituti tecnici (72,2%), un po' meno dagli insegnanti dei licei (65,6%). Questo dato sembra interessante se correlato al dato secondo cui il 54,5% dei docenti mette al primo posto, tra gli elementi che qualificano il proprio essere insegnante, il lavoro sui contenuti: la prevalenza della lezione frontale e del lavoro sui contenuti paiono confermare la presenza diffusa di pratiche didattiche di tipo tradizionale.

I dati qualitativi offrono, però, una visione della lezione frontale sfaccettata: un'opportunità da valorizzare ma anche da contaminare con altre pratiche.



Per qualche docente, la lezione frontale è necessaria, rappresentando, per gli studenti, il momento di “ascolto” di una tradizione culturale che trova nella “parola” la sua cifra caratterizzante:

La lezione frontale va fatta, perché non bisogna eliminare l’ascolto, perché c’è anche il rischio di cadere troppo nel laboratorio per cui loro non sanno più parlare perché non hanno ascoltato (intervista, Martina Franca).

Certo non va eliminata la tradizione, perché quando noi insegnanti di greco e latino spieghiamo la letteratura greca, ancora dobbiamo riconoscere un valore alla parola (...) insomma noi dobbiamo rendere la lezione evocativa. Dobbiamo evocare un mondo passato che però non è passato: è alla base del nostro mondo, è alla base della nostra società. Perché la civiltà greca, la civiltà romana, siamo noi. Noi siamo il risultato della dominazione greca. Quindi la parola è importante e quindi la parola è legata all’oralità dell’insegnante, alla sua capacità di relazionare (intervista, Martina Franca).

Come si evince da questo passaggio, un elemento cruciale sembra essere il modo di proporre e di realizzare la lezione: essa ha bisogno di aprirsi al dialogo piuttosto che includere apporti di strumenti differenti dai libri di testi, anche multimediali, per “attualizzare” o rendere maggiormente accessibili i suoi contenuti:

Attualizzare ciò che è passato, fare sempre un confronto passato-presente (...) leggiamo i giornali, vediamo com’è la situazione internazionale, quindi facendo capire che il passato e il presente sono qualcosa di collegato (intervista, Martina Franca).

Ci piace far la lezione dialogata (...) quando partiamo con un argomento nel quale siamo forti, capito, la classe ti segue (intervista, Pesaro).

Non va tralasciato questo aspetto [della tradizione e dell’ascolto] però di sicuro va inserito in un contesto più innovativo dal punto di vista tecnologico (intervista, Martina Franca).

Se per qualche altro docente, invece, la lezione frontale va superata, già nella modalità di disposizione dei banchi all’interno della classe, tuttavia, come si evince dal passaggio seguente, la possibilità di impiegare modalità diverse dalla lezione frontale ha a che fare sia con la materialità dell’esperienza proposta, sia con la disponibilità alla sperimentazione da parte degli insegnanti stessi:

La presunzione che basti la lezione frontale oggi deve assolutamente cadere (...) per questa scuola l’evoluzione è spostarsi da una didattica trasmissiva e frontale

a una didattica invece cooperativa, attiva (...) [c'è] una sperimentazione in corso sulle didattiche attive in due prime (...) [si lavora] in classe perché non ci sono i banchi orientati verso la cattedra ma i banchi messe a isole di lavoro, e tutti i docenti sono stati scelti dal preside tra diciamo degli entusiasti e degli altri su cui un po' mettersi alla prova, nel senso non ha voluto sceglierli omogenei tutti gli entusiasti delle didattiche attive ma ha fatto un po' un mix (intervista, Savona).

Nella gestione della didattica in aula vengono esplicitate altre modalità didattiche che servono per modificare o per sostituire, a seconda dei casi e delle esigenze, la lezione frontale. Essa, in qualche caso, viene vivacizzata dalla tecnica del “*debate*”, o discussione, che talora rimanda al *brainstorming*, talaltra alla *riflessione collettiva*, il cui uso risulta piuttosto rilevante anche dai dati ricavati dai questionari<sup>1</sup>.

### *La simulazione come strategia per apprendere dall'esperienza*

La lezione frontale, quando impostata sulla discussione, talvolta cambia proprio forma e diventa *simulazione*: spesso essa serve per lavorare sui testi, mettendo gli studenti “in situazione”, consentendo loro di fare in qualche modo esperienza di alcuni argomenti e anche concretizzando quel “metodo induttivo” che qualcuno vede come modalità di apprendimento fondamentale:

Allora piuttosto che spiegare un fatto, io creo delle simulazioni: immagina di essere... e quindi scrivi un articolo di giornale... Immagina di essere un giornalista del passato per cui racconti.. E lì c'è l'obiettivo, e loro lavorano sul testo (...) noi abbiamo sperimentato qui l'impresa simulata, è un esempio. Cioè sperimentare a scuola un'organizzazione, a cui possiamo dare tutti i contenuti del mondo e daglieli anche in coerenza al nostro indirizzo, per cui poi ognuno sceglie... però loro devono sperimentare il lavorare insieme (intervista, Martina Franca).

Crei quella situazione su cui loro ragionano su quello che succede magari alcune volte anche in maniera inconsapevole. Quando lavoro sul tema della costruzione della finzione e... spesso quando facciamo il discorso della macchina del fango nel contesto mafioso (...) io in classe gli dico che a qualcuno di loro è arrivata una lettera al preside in cui loro si lamentavano di un docente della classe e gliela butto lì in maniera molto recitata e allora loro mi chiedono “Ma chi, prof., ma cosa”? Allora iniziano a fare tutte le loro supposizioni, poi dico “No, guardate, non ve lo

1. Tra i docenti che dichiarano di utilizzare metodologie attive, il 64,3% dichiara di usare la riflessione collettiva intorno a un tema; più frequentemente essa viene utilizzata dagli insegnanti degli istituti professionali (57,7%) e dei licei (56,3%).

posso dire però comunque ragionateci perché non è una cosa bella, probabilmente grazie a questa cosa noi non vi porteremo in gita perché il consiglio di classe giustamente è rimasto offeso, eccetera” e poi inizio a spiegare altra roba (...) nel momento in cui tu inizi a spiegare altra roba vedi che loro non stanno quieti e la prima cosa è che iniziano a attaccarsi l’un l’altro, iniziano a supporre chi sarebbe potuto essere e quindi lì tu lavori su tutta la macchina del fango e sulla fiducia che loro pongono nei miei confronti per cui loro non valutano che io non gli ho dato prove, non gli ho detto niente o quant’altro ma che in realtà di quello che gli ho detto si sono fidati perché io sono il professore (...) loro stessi l’hanno vissuto sulla loro pelle quindi capiscono cosa significa (intervista, Pesaro).

È un pezzone sul libro abbastanza denso di concetti. L’abbiamo nella parte più significativa letto insieme, poi invece li ho messi a gruppi in cui, in gruppi di tre, ognuno aveva un ruolo – nel senso: il ruolo della compagnia che vende il combustibile, l’altro aveva il ruolo dell’armatore della nave, l’altro aveva il ruolo del personale di bordo e hanno dovuto ognuno cercare nel testo quali erano le proprie azioni e poi sincronizzarle temporalmente quasi in una partitura teatrale, nel senso io faccio questo tu fai quello, così... ed era la sesta ora, io stavo lì appoggiata alla finestra e c’erano 25 ragazzi che parlavano con entusiasmo (intervista, Savona).

La simulazione, in questi passaggi, sembra essere una metodologia impegnativa sia per i docenti che per gli studenti, ma forse quella che più di altre consente di “apprendere dall’esperienza”, che riconduce alle situazioni di *laboratorio*. Attenzione particolare, da parte di qualche docente, è riservata all’arte, in quanto mediatore che consente di connettersi all’esperienza vissuta quotidianamente dagli studenti generando un coinvolgimento altrimenti problematico. Supportando situazioni simulate, essa viene intesa come *narrazione* che si concretizza in linguaggi diversi, dalla scrittura creativa alla musica:

Uso molto la scrittura (...) che è trasversale. Per esempio chiedere ai ragazzi di produrre qualcosa che non esiste, per esempio tradurre un fatto storico, renderlo un testo narrativo... molto la scrittura creativa (intervista, Martina Franca).

Una buona narrazione con anche video, musiche e quant’altro però un momento quasi ti vorrei dire recitativo in cui tu narri e fai appassionare l’altro ad una storia che dietro ha una connessione con la storia, con la filosofia e qualsiasi altra materia (...) Il gioco è secondo me di utilizzare i loro strumenti [cita prima Xfactor] delle esperienze che possono permettergli innanzitutto di essere accattivanti perché i ragazzi oggi hanno bisogno di trovare delle cose belle e quindi che gli permettano di uscire dalla loro sedentarietà (intervista, Pesaro).

I dati ricavati dal questionario mostrano, d’altro canto, che la promozione dell’apprendimento tramite esperienze concrete o laboratori è pre-

sente nel 64,3% dei docenti che dichiarano di utilizzare metodologie attive, ed è maggiormente diffusa tra gli insegnanti degli istituti professionali (53,8%) e degli istituti tecnici (52,8%), mentre è decisamente meno diffusa tra i docenti dei licei (28,1%), quasi a indicare come la predisposizione di situazioni di apprendimento dall'esperienza trovi terreno più favorevole in discipline di per sé più vicine alla dimensione laboratoriale ed esperienziale. Sembra riproporsi, in questo senso, a livello generale, la difficoltà di andare effettivamente oltre la didattica tradizionale, nonostante le intenzioni e le sperimentazioni dei singoli docenti.

### *Il gruppo come strategia didattica*

Trasversali a tutte le modalità didattiche citate sono le metodologie che si basano sul lavoro di gruppo, dal *cooperative learning* all'*educazione peer to peer*, alla *flipped classroom*; dai dati dei questionari, si ricava che il 36,4% dei docenti che hanno risposto usa frequentemente il lavoro di gruppo<sup>2</sup>.

Le interviste consentono di entrare nel merito delle modalità in cui il lavoro di gruppo viene promosso. Le finalità a esso attribuite sembrano riferirsi alla possibilità di sviluppare, negli studenti, competenze di ricerca e di espressione, dando luogo a opportunità di socializzazione:

Ci aiuta in questo perché permette poi comunque a uno di esplorare, di individuare dei ruoli diversi, di potersi appunto confrontare anche imparare dall'altro in un'ottica quindi di aiuto, di supporto reciproco (...) anche di espressione perché a volte i ragazzi (...) non tutti si esprimono allo stesso modo nelle classi. Ci sono sempre quelli che rimangono un po' in silenzio, quelli che non hanno modo per vari motivi insomma. E invece nel secondo me il gruppo dà l'opportunità a tutti d'intervenire, di dire la propria, di trovare degli spazi. Gli stessi gruppi a volte si incontrano a casa quando poi non è stato possibile concludere il lavoro di classe. Quindi questo poi dà loro l'opportunità di incontrarsi di vedersi, di socializzare, di ritornare sugli argomenti ma anche, ecco, di vedersi e di continuare a casa con il lavoro, fuori, in biblioteca, piuttosto che negli spazi della scuola (intervista, Martina Franca).

Spesso, il lavoro di gruppo si specifica come istituzione di *focus group*:

Presento ai ragazzi un quesito: quali sono (...) le problematiche che nella vita ci fanno di più soffrire oppure ci hanno fatto soffrire... qualcosa che ci ha segnato

2. Vi fanno maggior ricorso gli insegnanti degli istituti tecnici (41,7%) e professionali (38,5%), meno i docenti dei licei (32,8%).

dal punto di vista personale. Allora magari esce fuori un focus group, cioè si delinea questo tipo di attività e poi vengono scritte alla lavagna quali sono le parole che connotano lo stato di sofferenza. Dalle parole chiave proponiamo un testo che potrebbe essere... come riusciresti a esprimere in un testo in prosa o poesia questo tuo stato, usando le parole che abbiamo scritto alla lavagna. Si fa una sorta di piccolo sondaggio tra i ragazzi e poi si propone un confronto con un autore famoso, per la letteratura, che potrebbe essere appunto Leopardi e prendiamo una poesia tipo... Mi ricordo appunto che qualcuno mi disse che è bella la vigilia di Natale, è bella la vigilia di una festa (...) Viene in mente il Sabato del Villaggio, tipico, classico (intervista, Savona).

Soprattutto il lavoro di gruppo sembra ispirarsi alla metodologia del *cooperative learning*, che per qualche docente sembra rappresentare anche una scoperta personale e un'acquisizione importante dal punto di vista professionale e didattico:

Ho fatto dei corsi di *cooperative learning* e mi si è aperto tutto un mondo, ho cambiato totalmente il modo di insegnare, è cambiato il rapporto con i ragazzi, si sono proprio risvegliati tante cose positive (intervista, Savona).

Del *cooperative learning* gli/le insegnanti sembrano apprezzare la dimensione del confronto in un *setting* che induce l'attivazione personale e la cooperazione:

A me piace molto l'idea del Cooperative Learning, la facoltà di.. quando ci sono delle lezioni particolari, non so, filosofia politica del '600/'700, dividere gli autori e ogni gruppo classe, ci son quattro gruppi classe che fanno la filosofia politica di Hobbes, Spinoza, Locke e Rousseau, quattro modalità diverse di proporre un percorso politico e, all'interno di questi quattro gruppi, loro studiano l'autore senza che io glielo spiego, quindi gli dò tutti i materiali e video, materiali che possono aiutarli per capire l'autore; loro quindi se lo studiano, lo imparano, poi la lezione successiva io prendo, faccio tutta una grigliata, uno di ogni gruppo e ognuno di ogni gruppo spiega a quello degli altri gruppi il proprio e fanno un dialogo di confronto tra le diverse modalità di vedere e poi io interrogo qualcuno di questi quattro e il voto lo prendono sia loro che quelli che gliel'hanno spiegato (...) crea un'ansia incredibile, crea un gioco (...) c'è l'idea del fatto che tu devi imparare qualcosa per il bene dell'altro e lo devi spiegar bene perché l'altro, a seconda di come apprende, ti darà anche il voto a te (...) (intervista, Pesaro).

Qualche docente riconosce come, a differenza di altri paesi europei, tale modalità di insegnamento/apprendimento non sia diffusa nella scuola italiana; ciò porta a riconoscerne la problematicità e la necessità di un'introduzione che tenga conto del livello di partenza degli studenti, non tanto

da un punto di vista della preparazione disciplinare, quanto dal punto di vista della postura personale: delle abitudini apprese in altri cicli scolastici a una certa passività e allo studio individualistico:

Stiamo facendo un percorso di *cooperative learning* in quinta, in una classe molto tradizionale: non hanno fatto resistenza nel senso che sono molto docili ma avevano delle pratiche assolutamente di nozionismo, di perfezionismo da disinnescare invece la mia quarta, che già dall'anno scorso io avevo e quindi già questo percorso è iniziato si lavorava da due anni, gli dai il là e spostano i banchi, fanno... e diventa più spontaneo. Però anche loro devono rieducarsi perché comunque, per quanto li prendiamo a quindici sedici anni, io insegno al triennio, hanno una vita di lezione frontale alle spalle e quindi non è facile neanche per loro all'inizio (intervista, Savona).

Quando utilizzato, il *cooperative learning* in qualche caso rimanda alla metodologia della *flipped classroom*, per il ribaltamento di ruoli tra insegnante e studenti oltre che per la modificazione delle modalità di studio e di verifica che propone:

Entro in classe e magari abbiamo dato un compito a ognuno di lavorare su un argomento (...) affrontiamo il tema della personalità, non lo so, oppure altro, la motivazione o argomenti della psicologia sociale, per esempio l'aggressività. E i ragazzi hanno lavorato a casa (...) ha preparato ha fatto delle ricerche, ha letto dal libro di testo. Io ho fornito loro dei materiali che poi ognuno ha consultato a casa con varie fonti. Possono essere il libro di testo, fotocopie, appunti oppure dai siti, materiale di vario genere e si decide poi insieme che il gruppo deve lavorare su un aspetto magari legato all'aggressività o all'argomento. Dopo il lavoro fatto a casa si arriva nel gruppo e il gruppo ha il compito non so di elaborare una ricerca, un lavoro specifico su questo (...) Poi dopo ci incontriamo in plenaria e si fa la valutazione dei vari gruppi, si discute poi tutti insieme. (...) loro lavorano in aula proprio durante ed elaborano insomma questa attività. Poi si discute insieme, si fanno delle proposte, vengono fuori dai vari gruppi delle proposte diverse su quello stesso argomento, per poi proseguire nella nell'approfondimento dell'argomento stesso o escono fuori di quesiti o delle domande da rivedere tutti quanti insieme (intervista, Martina Franca).

In qualche caso, il lavoro di gruppo diventa anche *peer education*, utile non soltanto per promuovere competenze collaborative ma anche e soprattutto per facilitare l'apprendimento migliorando il metodo di studio personale attraverso il supporto o l'esempio degli studenti di classi superiori:

I ragazzi quando si aiutano fra di loro riescono a tirar fuori meglio le risorse rispetto a quando è solo il docente ad aiutarli a studiare a creare gli ambienti di apprendimento. Con la *peer-education* i ragazzi riescono a mettere su più facilmente delle situazioni di autoregolazione (intervista, Francavilla).

Sto facendo di tutto per organizzare dei momenti in cui i miei ragazzi del quinto anno incontrano i miei studenti del primo, e con la modalità *peer to peer* o *peer education*, i ragazzi di quinto anno spiegano loro, veicolano ai giovani studenti, tutto il patrimonio che noi abbiamo messo insieme in questi cinque anni (intervista, Francavilla).

Questo progetto *peer to peer* in cui gli alunni migliori che vogliono dare disponibilità del triennio insegnano agli alunni a rischio dispersione delle prime e delle seconde che stanno andando male a scuola. Invece si trovano dei pomeriggi qua, e il grande insegna al piccolo ed è bello da vedere fare. È bello perché è più facile che si mettano veramente in comunicazione che sia una cosa produttiva, valorizza entrambi ed è un progetto molto bello e molto difficile da organizzare, ogni anno (...) se si mettono in sintonia è molto più facile fare domande per chi non capisce ed è molto più facile essere cazzante per quello che spiega: “Ma no devi fare questo!” cioè, c’è un canale più diretto e questo aiuta, poi magari ci sono anche più tempi morti perché si mettono a parlare delle loro cose, ma serve anche quello (intervista, Savona).

In generale, tuttavia, questa modalità non sembra essere molto diffusa. I dati dei questionari riportano come solo il 26,4% degli insegnanti che dichiarano di non usare solo la lezione frontale promuova modalità *peer to peer*, e tra essi come vi facciano maggior ricorso i docenti degli istituti tecnici (38,9%), seguiti dai docenti dei licei (23,4%) e degli istituti professionali (23,1%).

### *La valutazione: modalità tradizionali e possibilità di cambiamento*

Meritano, infine, una considerazione specifica *le strategie di valutazione* che vengono citate nelle interviste. Anche relativamente al modo di fare valutazione, infatti, si delinea una visione che affianca alla valutazione tradizionale forme, intenti e modalità che se ne discostano per qualche caratteristica.

È questo il caso dell'*interrogazione orale*, di cui si riconosce la funzionalità e l'importanza, ma di cui si cercano di modificare l'intento e la modalità:

Questa è una peculiarità che noi italiani non dobbiamo abbandonare, anche se siamo bravi a dire che il resto del mondo fa sempre tutto meglio di noi: sono le interrogazioni orali, solo da noi avvengono ma secondo me sono di un'importanza fondamentale. Se io so una cosa la devo esprimere, se non so esprimere quella roba lì non ci faccio niente (intervista, Pesaro).

Io non faccio l'interrogazione, loro non sanno mai quando io interrogo. Io studio sempre, quindi non c'è un momento. In quinta in preparazione all'esame faccio le interrogazioni programmate, l'ultima del secondo quadrimestre, io oggi ho interrogato quattro persone mentre spiegavo, cioè io al ragazzo che mi ha fatto capire che lui si orientava tra la dittatura argentina allora prof. prima c'era il peronismo, io gli ho messo 8.

– per chi sta più zitto in questo caso succede?

Ma niente, la volta dopo gli faccio un'interrogazione (intervista, Pesaro).

In particolare, qualcuno affianca alla valutazione tradizionale una “valutazione collettiva” e l'autovalutazione:

Facciamo anche dei momenti di valutazione collettiva, da tutta la classe o se noi pubblichiamo i prodotti sul blog di classe (...) e poi riusciamo a vedere che i prodotti sono visionati da altre scuole di altri paesi non solo dell'Italia, ma anche all'estero, vediamo che anche negli Stati Uniti c'è qualcuno che ha visto i nostri prodotti, i ragazzi si sentono molto gratificati incentivati e motivati a lavorare meglio a confezionare meglio questi prodotti (intervista, Francavilla).

Io su questo lavoro tantissimo sugli alunni, lo sfigato che prende sempre 4 ma delle dieci domande della verifica una l'ha fatta proprio bene io gliela faccio sempre leggere, lavoro tanto sull'autostima su questo, a livello individuale. Lavoro anche sull'autostima dell'italiano in quanto italiano nel campo professionale (intervista, Savona).

Nonostante l'impegno di alcuni docenti nell'apportare questi cambiamenti, la valutazione, disciplinata da tempistiche e modalità stabilite a livello ministeriale e culminante nell'esame di stato, sembra rappresentare comunque la pratica che, forse più di tutte, costringe a una modalità tradizionale di fare scuola:

In effetti incontro molte difficoltà, legate comunque all'esigenza del programma, delle scadenze burocratiche, dei vincoli insomma che ci sono nella didattica tradizionale, per cui c'è la lezione, c'è l'interrogazione, c'è il programma, ci sono le verifiche, le pagelle e i voti (intervista, Martina Franca).

Tutte le belle parole, tutti i bei progetti... ma poi siamo legati all'esame di stato (intervista, Martina Franca).

## **Gli strumenti didattici**

A supporto delle strategie indicate, i docenti che hanno risposto al questionario e all'intervista citano diversi strumenti didattici. A differenza del-



le metodologie, essi sembrano essere meno vari, e riconducibili prevalentemente a *strumenti tradizionali* – il libro di testo – o a *strumenti tecnologici* – video, internet, slides, cellulari.

I dati ricavati dalle interviste sottolineano soprattutto il modo in cui tali strumenti vengono utilizzati, che a sua volta pare rinviare alle modalità relazionali adottate nei confronti dei ragazzi, agli ambienti di apprendimento (aula e/o laboratorio), a particolari strategie didattiche (lavoro di gruppo, simulazione, lezione frontale).

### *Il libro di testo e i testi scritti*

Il libro di testo o i materiali stampati, dai dati ricavati dai questionari, si confermano essere gli strumenti didattici utilizzati più frequentemente: il 77,7% dei docenti contattati si esprime in tal senso, con differenze minime tra le diverse tipologie di scuola sono minime<sup>3</sup>.

Anche gli/le insegnanti intervistati citano il libro di testo come strumento base per la didattica, a partire dal quale avviare, quando possibile e opportuno, modalità didattiche più coinvolgenti e attive come quelle sopra esplicitate.

Il *libro di testo* è visto come qualcosa di “fondamentale” e di “necessario”, in quanto strumento che consente di fare sintesi di tutto ciò che gli studenti devono imparare, oltre che “fonte”, soprattutto quando il libro sia un “classico”, con cui essi si devono confrontare:

Il libro di testo è fondamentale, perché comunque i ragazzi hanno bisogno di una linea guida scritta, e quando l’insegnante spiega loro si devono ritrovare in quello che è la loro, tra virgolette, Bibbia. Quindi è uno strumento per l’approfondimento, per la conoscenza, la ricerca di parole nuove, per la strutturazione delle frasi, per l’esposizione... è un veicolo (intervista, Savona).

La spiegazione dell’insegnante deve essere sempre un trampolino di lancio per confrontarsi con il testo, in cui possono trovare qualcosa di più, qualcosa di diverso, di alternativo. Ma il confronto con il testo va sempre fatto. Altrimenti con che cosa, con i loro appunti che sono già una riduzione? (intervista, Pesaro).

Per supportare l’apprendimento degli studenti, sembra essere dunque cruciale la *scelta* del testo per motivare gli studenti, ma anche per proporre loro un certo modo di ragionare, di intendere la disciplina stessa:

3. Usano con grande frequenza tali materiali gli insegnanti degli istituti professionali (88,5%), seguiti dai docenti degli istituti tecnici (80,6%) e da quelli dei licei (73,4%).

Io vado in approfondimento, creo una suggestione e faccio anche l'analisi (...) io faccio lavoro sui testi, scelgo opere che so che toccano certe corde, che hanno certe difficoltà filologiche che loro possono da soli sciogliere avendo la soddisfazione (intervista, Pesaro).

A me piacciono molto i libri di storia, che sono più difficili per i ragazzi, che sono per tema. Per cui non si dà l'idea che sto studiando quel luogo, quel paese, quel personaggio: sto studiando il tema. Quindi se lo voglio poi spaziare e andare in altri posti, ci vado. Invece l'impostazione classica è quel periodo, quel territorio, e quel personaggio. Che esclude tutto il resto. Sono fondamentali i libri di testo che si sforzano di adeguarsi (intervista, Martina Franca).

Altrettanto essenziale sembra essere l'uso del testo in classe: il modo di leggerlo, di sviluppare domande, riflessioni, connessioni con altri testi o con le proprie esperienze personali:

Per me fondamentale, per la filosofia ma anche per la storia, è la lettura del testo perché quando si legge un testo ci si confronta con un altro e c'è una responsabilità (...) Confrontandosi con un testo c'è già la responsabilità di confrontarsi con un altro pensiero (...) Io dò naturalmente dei criteri. Adesso per esempio stiamo leggendo Di Meo che nel narrare l'origine dell'universo spiega che vi fu una sorta di artigiano che ispirato al bene e alla bellezza creò l'universo buono e bello. Allora un ragazzo dice: 'Perché buono e bello? E allora il male dell'universo?'. Leggi, prosegui cercando la risposta a questo tipo di interrogativo (intervista, Pesaro).

Prima cercare di capire cosa c'è scritto. E, mi creda, i ragazzi fanno una gran fatica a leggere. Lei dirà: 'Ma come, siamo a scuola, abbiamo i manuali, abbiamo tutto', ma la lettura di un classico... La lettura del manuale bene o male la gestiscono perché vi ritrovano la lezione, ma la lettura di un classico che è qualcosa di più, è qualcosa in cui vanno messe in gioco le proprie abilità interpretative, quello che si è assimilato, è difficile perché spesso i ragazzi leggono un testo e poi non sanno dire cosa hanno letto (intervista, Pesaro).

Dove sembra emergere con forza un rapporto diretto tra lo sforzo di comprensione che il confronto con il testo richiede e le potenzialità formative che tale confronto, secondo gli insegnanti, conserva.

### *Gli strumenti multimediali*

Se è fondamentale di per sé, il testo comunque sembra aver bisogno di essere integrato. Dalle interviste emerge non solo l'importanza della spiegazione dell'insegnante, ma anche dell'affiancamento al testo di *strumenti*

*multimediali*, come i DVD, gli ipertesti, le presentazioni in PowerPoint, e i cellulari. Nei confronti di questi strumenti pare affermarsi un atteggiamento funzionale e in certi casi prudente, per cui essi vengono valorizzati per le opportunità specifiche di facilitazione dell'apprendimento che possono offrire:

Adesso ci sono poi anche DVD, ricerche su internet (...) il testo è sempre fondamentale il cartaceo: ci sono anche altri strumenti ma ogni strumento ha la sua originale capacità formativa (...). [Ci sono] DVD di filosofia in cui ci sono docenti universitari che fanno lezione e che quindi portano un punto di vista magari anche diverso dal mio (...) Noi obbligatoriamente [abbiamo] una parte cartacea e una parte online con il testo stesso, nei capitoli, rimandando alla parte diciamo così online, ci sono video, ci sono carte geografiche. Per cui possono entrare in contatto con Carlo Magno, c'è un video su Carlo Magno (intervista, Pesaro).

Il cellulare: è inutile che continuiamo a dire "il cellulare non si usa in classe", facciamoglielo usare come bisognerebbe usarlo. Per esempio in matematica ci sono degli applicativi sul cellulare che ti permettono di rappresentare graficamente la funzione. Al quarto anno, qui si studiano le funzioni. E a volte tu non conosci gli asintoti orizzontali e verticali, l'asintoto obliquo, (...) Allora invece di farsi il calcoletto, oppure te lo fai il calcoletto, poi però dici magari: 'Vediamo un attimino se è vero'. Allora in un attimo tu scrivi la funzione e ti esce il grafico. E dici: "Ah, caspita, lo ha azzeccato!". Ci sono tanti strumenti, tanti... Ma anche per fare delle presentazioni con gli *smartphone* ci sono tante cose: per editare dei testi, per fare delle tabelle, ci sono tanti strumenti. E tu magari in quel modo lo fai usare però lo fai usare in modo corretto e invece poi alla fine ragazzi lo usano in altri modi (intervista, Savona).

Il libro aperto, l'ipertesto, è interessante: il libro che ti apre tante finestre. Un libro cartaceo lo fa ma limitatamente, un libro invece multimediale secondo me fatto bene può educare i ragazzi a questo spaziare, in questa rete (intervista, Martina Franca).

Dai dati elaborati dai questionari, si evince che internet è lo strumento più frequentemente utilizzato (60,8%), in maggior misura dagli insegnanti degli istituti professionali (65,4%), quindi dai docenti dei licei (64,1%) e degli istituti tecnici (41,7%). I video sono utilizzati abbastanza frequentemente (42,1%), seguiti dalle slides (33,1%) e dall'ipertesto (25,4%), mentre i quotidiani o la stampa vengono considerati solo nel 15,7% dei casi.

Complessivamente, emerge una visione strumentale dei media usati a lezione: nonostante si affermi che la tecnologia aiuti a creare ambienti di apprendimento più vicini al modo di essere, di pensare e di vivere degli studenti, tuttavia gli strumenti sembrano essere scelti soprattutto per la loro

utilità rispetto a contenuti o compiti didattici specifici, piuttosto che per la loro capacità di modificare la dinamica di insegnamento-apprendimento e quindi i contesti didattici.

## **Prospettive di lavoro metodologico**

Dai dati emersi dalle interviste e dai questionari, relativamente alla dimensione metodologica, si possono trarre alcuni spunti di riflessione, utili come prospettive su cui lavorare da un punto di vista pedagogico per implementare la competenza metodologica degli insegnanti.

In primo luogo, emerge in maniera chiara la tensione verso un'innovazione delle pratiche scolastiche che trova in un'impostazione tradizionale e disciplinare il suo limite maggiore. La scommessa, come emerge da alcune interviste, è quella di “andare oltre” la tradizione senza dimenticarsi di essa, ma assumendone il portato culturale e di senso in modo da renderlo disponibile, in modi e forme tutte da sperimentare, agli studenti di oggi. Le opportunità di sperimentazione vengono offerte alla scuola e ai singoli insegnanti dall'apertura al territorio, locale e globale (con riferimento esplicito alla Comunità Europea), nonché da recenti cambiamenti normativi che hanno consentito una maggior introduzione delle nuove tecnologie e un maggior contatto con il mondo del lavoro (con particolare riferimento all'alternanza scuola/lavoro). Il rischio tuttavia che si corre e che trapela in maniera più o meno esplicita dalle interviste, è che tali sperimentazioni siano vissute come esperienze estemporanee, promosse solo da qualche insegnante, e che quindi si configurino come attività semplicemente giustapposte a quelle già note e curricolari, senza modificarne forma, obiettivi, contenuti e metodologie. Implementare la competenza metodologica dei docenti significa da questo punto di vista comprendere come favorire una visione del loro lavoro non solo come intervento didattico che trova nell'aula il suo spazio-tempo privilegiato, ma come “modo di fare scuola” complessivo, che necessita di sviluppare scelte coerenti, capaci di creare continuità di senso tra attività tra loro molto differenti, quali le attività svolte in aula, quelle svolte in laboratorio, sul territorio, all'interno di progetti europei o nell'alternanza scuola lavoro.

Ciò significa lavorare sulle abitudini pregresse dei docenti, sui loro modelli didattici ed educativi, sul loro rapporto con il sapere e con la disciplina, sui loro modelli relazionali. Si tratta cioè di lavorare affinché nei loro modi di fare scuola, dall'aula al progetto europeo all'alternanza scuola lavoro, tutte queste componenti siano trattate in modo non solo da sviluppare consapevolezza nei confronti di ognuna di esse, ma anche da promuovere

il riconoscimento del loro inevitabile intreccio nell'agire educativo e didattico. Ciò implica, per esempio, pensare la relazione con gli studenti come strategia didattica essa stessa, coerente con le modalità di lavorare sui contenuti, altro elemento che qualifica, secondo i dati dei questionari, il modo di essere insegnante. Nelle interviste, la relazione emerge come dimensione centrale del lavoro docente e in qualche caso come elemento fondamentale per coinvolgere gli studenti nell'esperienza scolastica e didattica; il rischio però è che essa ancora una volta sia giustapposta alle altre dimensioni della vita scolastica, confinata alla sola dimensione del benessere individuale degli studenti e degli insegnanti.

Ma promuovere consapevolezza relativamente all'intreccio di ogni componente in gioco nel lavoro educativo e didattico comporta a sua volta lavorare su due fronti, che hanno a che fare con la *presenza* (Palmieri, 2018, pp. 142-164) dei docenti nel contesto scolastico. Da un lato, si tratta di sviluppare maggiormente la percezione della progettualità del proprio lavoro, declinando in maniera personale e in ogni situazione gli obiettivi formativi e didattici che orientano il proprio agire, evitando sia di lasciarsi trascinare troppo dalle situazioni, sia di delegare questo compito all'istituzione scolastica, che fornisce, come le interviste mettono in luce, obiettivi programmatici che rischiano di allontanare dalle situazioni realmente vissute a scuola. Si tratta di coltivare un'interpretazione critica del proprio compito e del proprio lavoro, mantenendo viva la ricerca del suo senso, per sé e per gli studenti; le interviste sottolineano la dimensione della ricerca del senso dei contenuti, ma anche dello stare a scuola per imparare, come una delle dimensioni più importanti che informano la dinamica insegnamento/apprendimento.

D'altro lato, e conseguentemente, si tratta di sviluppare maggiormente la dimensione della scelta delle metodologie didattiche: i dati dei questionari mostrano come solo nel 35,5% dei casi essa sia ritenuta una dimensione qualificante l'essere insegnante. Ciò significa comprendere, ancora una volta, le connessioni tra obiettivi e metodologie all'interno di una progettazione didattica che tenga conto delle finalità del lavoro educativo a scuola, ma anche delle situazioni contingenti che in essa si vivono (il contatto con i ragazzi in carne ed ossa, il "vederli in faccia uno per uno", come si legge in un'intervista). Significa scegliere le metodologie non tanto perché esse sono rese disponibili, ma perché grazie ad esse può prendere forma quell'esperienza di apprendimento che si vorrebbe che gli studenti vivessero.

Lavorare in questa prospettiva, partendo dalle situazioni concrete e dalle percezioni dei docenti, valorizzandone la fatica, le competenze e le intuizioni, può rappresentare forse una strada per comporre quella ricchez-

za di spunti che è presente nello spaccato di scuola osservato e che rischia, se non ricomposta, di esitare in una frammentazione di risorse, di opportunità e di energie.

### **Facciamo il punto**

Il capitolo analizza i risultati di ricerca relativi alle rappresentazioni del metodo, e quindi delle strategie e degli studenti formativi e didattici. Entrando nel merito di tali dati, il capitolo evidenzia come principale spunto di riflessione e di interrogazione critica la tensione verso un'innovazione delle pratiche scolastiche che trova in un'impostazione tradizionale e disciplinare il suo limite maggiore. Ricava quindi dall'analisi dei dati alcune prospettive per lavorare su tale tensione: la promozione di una maggior consapevolezza nei docenti dell'intreccio di dimensioni relazionali, contenutistiche, materiali, organizzative e istituzionali nelle pratiche formative attuate, lo sviluppo di un pensiero critico e collettivo sul rapporto tra progettazione e programmazione delle attività, l'acquisizione di una maggior consapevolezza relativa alla dimensione metodologica e alla crucialità delle scelte metodologico-didattiche.

## **Riferimenti bibliografici**

- Barone P. (a cura di) (2018), *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Kumaravadivelu B. (2001), "Toward a postmethod pedagogy", in *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 35, 4, pp. 537-560.
- Laneve C. (2010), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Palmieri C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di) (2012), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnamento*, La Scuola, Brescia.

## 9. Cultura e formazione culturale a scuola. La voce degli studenti

di *Veronica Berni*

Nell'ambito del progetto “One Many Europe - cultural heritage for education” una parte importante della ricerca esplorativa è stata dedicata alla raccolta della voce degli studenti, per avvicinarsi alla loro esperienza di scuola come luogo di formazione culturale. Il capitolo si apre con una breve presentazione sulla metodologia e gli strumenti di ricerca impiegati, per poi entrare nell'esposizione e nell'analisi del materiale emerso. L'ultima parte, infine, riprende i risultati e ne propone una rielaborazione e una rilettura critica.

### La metodologia e gli strumenti di raccolta dei dati

Per la raccolta dei dati, il focus group<sup>1</sup> è stato lo strumento valutato come più significativo e adatto agli scopi di ricerca in quanto favorisce l'attivarsi di un confronto di gruppo, consente l'emersione di diversi punti di vista e sollecita processi di produzione di significato e di riflessione dei partecipanti all'interno del suo stesso svolgersi. Per ogni focus sono stati coinvolti circa dieci studenti per ciascuna scuola, in incontri della durata di circa un'ora e mezza. Gli studenti sono stati coinvolti dal corpo docente su base volontaria. La sola indicazione data dal gruppo di ricerca ha riguardato la composizione del gruppo: si è richiesto di cercare di formare un gruppo il più possibile misto per età, classe e indirizzo di studio.

La conduzione si è svolta seguendo una scaletta costruita e strutturata in modo da approfondire gli stessi temi proposti nelle interviste agli insegnanti, in una formula adeguata ad un incontro di gruppo. Si è perciò scelto di iniziare con un primo brainstorming sulla parola “cultura”, seguito da un secondo brainstorming sulla parola “formazione culturale”. A par-

1. Cfr. Baldry A.C. (2005), *Focus group in azione, l'utilizzo in campo educativo e psicosociale*, Carocci, Roma; Corrao S. (2000), *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano.

tire dagli spunti e dalle parole chiave indicate dagli studenti, le conduttrici hanno posto ai ragazzi alcune domande stimolo per attivare un dibattito e un'interazione discorsiva che sviluppasse alcuni punti specifici. In particolare, ci si è soffermati su:

- *la scuola come luogo di formazione culturale*: si è domandato ai ragazzi se identificassero la scuola come un luogo di formazione culturale, chiedendo loro di argomentare e di sviluppare ragionamenti e suggestioni a partire dalla loro esperienza e dal loro vissuto;
- *la metodologia didattica con cui si realizza la formazione a scuola*: si è chiesto ai ragazzi di descrivere *se* e *come*, attraverso quali strategie e metodologie, la scuola adempia alla sua funzione di formazione culturale.

Caratteristica interessante – e trasversale a tutti e quattro i focus group – è stato notare come, nel corso dello svolgimento dei focus, i temi strutturati nella scaletta della conduzione siano emersi dai ragazzi in modo spontaneo e curiosamente legati gli uni agli altri secondo l'ordine della scaletta stessa. Come si avrà modo di approfondire nella parte dedicata all'analisi dei risultati, i punti di attenzione maggiormente interessanti sono risultati essere proprio i nessi tra le tematiche che gli studenti hanno articolato.

## La metodologia di analisi e di interpretazione dei dati

Tutti i focus group sono stati analizzati singolarmente e separatamente: sono state ascoltate le singole registrazioni, trascritti i brainstorming collettivi e sbobinati gli interventi degli studenti in relazione ai temi proposti. Alla prima fase di trascrizione è seguito un processo di categorizzazione dei contenuti emersi dal testo, che sono stati suddivisi seguendo la scaletta di conduzione del focus. Si sono raccolti e distinti in categorie i diversi contenuti dei discorsi degli studenti rispetto al significato da loro attribuito alla cultura, alla formazione culturale, al ruolo della scuola all'interno del mandato di formazione culturale, alle metodologie impiegate a scuola e a quelle adatte a favorirla. Nel processo di analisi si è aggiunta un'ulteriore categoria legata al ruolo della scuola e del docente: un tema che, pur non essendo presente nella struttura della scaletta, è stato ricostruito nel vissuto degli studenti attraverso le loro parole, immagini e discorsi.

La prima parte di analisi<sup>2</sup> ha reso possibile fare emergere, individuare e definire i significati che gli studenti hanno attribuito ai temi proposti,

2. La metodologia di analisi impiegata si rifà agli approcci teorici fenomenologici-interpretativi. Cfr. Mortari L. (a cura di) (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano-Torino; Smith J.A., Flowers P., Larkin M. (2009), *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*, Sage, London.



organizzandoli in unità di significato. Un secondo lavoro è stato quello di confronto tra i diversi focus group. Il confronto dei testi ha reso possibile l'individuazione di unità di significato ricorrenti, e il riconoscimento di alcune analogie e differenze significative.

Si è quindi stesa un'analisi interpretativa, che offre la possibilità di incontrare il materiale emerso dal confronto dei focus attraverso un discorso unitario. Questa parte è stata svolta prestando attenzione alla dimensione diacronica e narrativa dello svolgersi del focus group: lo sguardo del gruppo di ricerca si è dunque concentrato nel ritrovare come i singoli temi emergessero legati gli uni agli altri, e nell'interpretare quale significato avessero tali nessi e collegamenti. Questa seconda parte di analisi ha reso possibile individuare nodi di significato problematici che consentono l'apertura di domande significative e generative, anche nel confronto con il materiale emerso dalle interviste agli insegnanti.

## I risultati di ricerca

### *Cosa si associa alla parola 'cultura'? Un campo complesso dalle tre sfumature*

Siamo partiti con un brainstorming sulla parola cultura, chiedendo agli studenti di nominare in libera associazione tutte le parole e i concetti correlati al termine. Gli studenti hanno nominato tre grandi campi semantici associati alla parola.

**Il primo campo semantico** fa riferimento alla cultura come eredità e patrimonio umano collettivo. La cultura viene così associata a un patrimonio fatto di *eredità*, di *usanze*, *religione*, *storia*, *costumi*, *cibo*, *abitudini*, *tradizioni* e all'educazione/esperienza del vivere quotidiano come ciò che tramanda questo *bagaglio di conoscenze* nel tempo e che forma un certo stile di vita. Molti sono stati i contributi che hanno sottolineato come il nostro bagaglio culturale si diversifichi a seconda dei luoghi e del territorio di riferimento (*paese*, *regione*, *città*, *nazione*, *continente* - *globalizzazione e nazionalizzazione*) e dell'ambiente familiare e sociale in cui si nasce e si cresce. Gli studenti collegano al termine "cultura" i concetti di *unità* e di *diversità* insieme: la cultura è associata a qualcosa che si tramanda, che identifica e nello stesso tempo distingue un popolo o una persona. Soprattutto nelle scuole del Sud, è emerso come questa *valigia* composta da varie dimensioni e legata all'identità di un popolo si possa trasformare in una *zona di comfort*, di riconoscimento e cristallizzazione della propria identità che può dare luogo a fenomeni di chiusura, di creazione di stereotipi e di discriminazione del diverso (Focus 2 e 3).

**Il secondo campo semantico** fa riferimento, invece, all'ambito della persona, per cui il termine cultura viene associato alla sfera della *competenza personale*: a questo campo si riferiscono tutte le parole e le espressioni che si legano maggiormente al termine cultura nel significato di *avere una cultura*, declinato in due sensi. Da una parte, la cultura è identificata come quel bagaglio personale fatto di esperienze, studio e conoscenze approfondite, elaborate nel corso della vita e differenti per ciascuno, che danno luogo a una propria prospettiva e visione del mondo.

Dall'altra, avere una cultura significa avere un'attitudine di apertura rispetto al mondo e sviluppare una consapevolezza rispetto ai propri schemi di appartenenza: è, quest'ultimo, un ambito che si riferisce alle competenze trasversali acquisite tramite la cultura. In questa seconda accezione, avere una cultura non significa solo essere formati da un bagaglio collettivo e/o possedere proprie conoscenze ma sembra indicare una determinata *postura* rispetto a tale bagaglio: al modo in cui il soggetto fa propri dei contenuti e riesce ad elaborarli in maniera autonoma (Focus 3). Così "cultura" si avvicina di più ai significati dell'«avere una mente aperta», «essere aperti alle differenze», «avere una modalità non giudicante, priva di pregiudizi», «avere un atteggiamento mentale aperto al cambiamento e di rispetto della diversità», che produce libertà e conoscenza di se stessi (Focus 2).

**Il terzo campo semantico**, più ridotto in termini quantitativi, racchiude parole come *dialogare, fare esperienza, viaggiare*, e fa riferimento al modo in cui ci si forma culturalmente. Attraverso esperienze che mettono in contatto con la diversità del bagaglio culturale di ognuno ci si apre alla possibilità di sviluppare quella disposizione e atteggiamento mentale che è esito, effetto e qualità di chi ha una cultura. Rientrano in questo campo i termini legati alla modalità di incontro della diversità culturale: *interazione tra popoli, scambio, comunicazione, dialogo* – che danno luogo a una qualificazione morale dell'atteggiamento che ne consegue: un *rispetto* della diversità culturale. Già a partire dal primo brainstorming, tutti i gruppi di studenti si sono avvicinati al secondo tema proposto: la formazione culturale. Qui il secondo e il terzo campo semantico hanno guadagnato tutto il terreno della discussione, che ha fatto esplodere i nuclei di significato già associati al termine "cultura" e ha permesso di esplorarli in profondità.

### *Che cos'è la formazione culturale? Le caratteristiche principali nominate dai ragazzi*

Quando è stato chiesto agli studenti di associare alla parola "cultura" la parola "formazione" sono emersi termini che hanno dato maggiormente

spazio alla dimensione del processo. Secondo gli studenti, la formazione culturale è un processo che dà luogo a «un'identità nazionale» (Focus 1) ma viene soprattutto riconosciuto come «qualcosa di connesso alla persona» (Focus 4), la «creazione della persona» (Focus 2), o ancora quel processo che dà luogo alla «forma che mi contraddistingue personalmente» (Focus 3).

Nello specificare da cosa sia composto questo processo di formazione della persona, gli studenti hanno fatto riferimento ai due campi - distinti ma in relazione tra loro - già associati al termine cultura.

Da un lato, infatti, la formazione culturale è stata associata all'*habitus* acquisito e appreso in modo passivo: il processo di formazione culturale avviene dalla nascita e tramite la pratica educativa legata alla storia, alle usanze, alle radici e alle tradizioni - locali e/o nazionali (Focus 2). È quindi una formazione personale appresa involontariamente e dipendente «dall'ambito in cui cresci», influenzata dal luogo e dal «tipo società in cui sei» (Focus 4).

Dall'altro lato, molti contributi hanno identificato la formazione culturale come processo *distinto* dall'apprendimento passivo dell'educazione ricevuta a seconda dell'ambiente culturale di crescita. Secondo questi studenti, il processo di formazione è differente perché, da una parte, si concretizza **nell'acquisizione di nuovi contenuti** e nell'aumento di conoscenza. Formarsi culturalmente vuol dire allora *imparare una lingua, aggiungere competenze*, la formazione culturale è quindi una *formazione orientata a una certa disciplina, una preparazione orientata a qualcosa di preciso, un imparare qualcosa vedendo opere d'arte e studiando, una conoscenza essenziale per avere un'opinione*. È, questo, un campo che si riferisce all'aumento di competenze e conoscenze rispetto a quelle 'di partenza' respirate dall'infanzia e dall'ambiente di crescita. Dall'altra, quello che distingue un processo di formazione culturale da una più generale educazione culturale sembra essere il **modo in cui si entra in contatto con nuovi contenuti** e in cui avviene "l'imparare": in questo secondo campo gli studenti specificano la natura qualitativamente differente del processo di formazione. Come sembrano ipotizzare le seguenti frasi di tre studenti dei focus avvenuti nei due licei:

Mi formo personalmente e culturalmente non quando accumulo informazioni nuove, o entro semplicemente in contatto con nuovi contenuti (Focus 4).

Io differenzio il concetto di formazione culturale rispetto a quello di cultura, perché lo vedo molto più proprio della persona. La formazione culturale è una cosa propria: legata anche al mio interesse. Una cosa che non mi interessa non mi forma. Credo che formi quella persona, in base all'interesse (Focus 3).

Per me la cultura è l'ossatura del pensiero dell'individuo, e questa si forma attraverso lo scontro con la realtà – anche indipendentemente dai tuoi interessi. Così si genera consapevolezza (Focus 3).

Nelle parole degli studenti del Focus 3, il processo di formazione si distingue perché è un «movimento mosso da un interesse rispetto al contenuto» e, allo stesso tempo, un «movimento mosso da un confronto». Questo identifica la formazione culturale come un processo di **acquisizione di competenze trasversali**, come la consapevolezza e la capacità di assumere un posizionamento rispetto ai propri schemi di riferimento, di compiere cioè una «scelta consapevole» rispetto a quello che si è ereditato e allo stesso tempo rispetto al contenuto nuovo del mondo. Per gli studenti non basta, in altri termini, imparare nuove cose per definirsi formati culturalmente: la formazione culturale è strettamente legata al modo in cui si incontrano 'contenuti culturali' – nuovi o vecchi – e a *come il soggetto elabora, fa propri e si posiziona* rispetto a questi contenuti. In particolare nelle scuole del Sud, gli studenti hanno fatto riferimento a una *postura maggiormente 'attiva' del soggetto*, anche se dipendente dal contesto e dalle opportunità, che si forma personalmente attraverso canali differenti dall'educazione ricevuta e si affranca dall'ambiente culturale di crescita, «uscendo dalla propria zona di comfort» (Focus 2).

Trattandosi di un processo, il campo semantico più ricco associato al termine “formazione culturale” è stato quello legato al *canale* attraverso cui formarsi culturalmente: ci si forma culturalmente attraverso la *relazione* e il *confronto con persone diverse*, il *viaggio* e *l'incontro con diverse culture*; attraverso la *condivisione di esperienze* che permette immedesimazione e produce *solidarietà, rispetto* e *umanità*. Un canale con cui avviene la formazione culturale è l'istruzione, perché «ci sono materie che ti aprono mentalmente e ti aiutano a imparare ad analizzare, discernere» (Focus 3) – ma soprattutto *l'esperienza extrascolastica*, che si configura come esperienza attiva, di vita e di confronto con il mondo e le sue diversità, che continua per tutta l'esistenza e trascende i tempi e i luoghi dell'educazione formale. Come riporta una studentessa:

La formazione non deriva semplicemente da uno studio, ma dall'interazione. Che sia però esperienza: che non sia quindi soltanto la lettura di un determinato argomento o materia, bensì l'esperienza attiva. Questo perché sia formativa e non solo un immagazzinare sterile – sia di informazioni che di emozioni (Focus 3).

Per formazione culturale gli studenti intendono un processo di apprendimento diffuso, in continuo divenire, che avviene anche attraverso

momenti di shock culturale, per esempio quando si sperimenta e si entra in contatto diretto con la diversità culturale. Questi momenti di esperienza vissuta sono identificati come altamente formativi perché fondamentali nella formazione della persona in quanto la aiutano a prendere consapevolezza dei propri schemi, a confrontarsi con la propria parzialità e a favorire quel processo di apertura mentale e di formazione di un pensiero critico e complesso che è esito e obiettivo di un reale processo di formazione. Come testimoniano le parole di uno studente:

Per me la formazione culturale può avvenire anche in modo passivo, anche dopo che sei cresciuto. Per esempio, io ho fatto lo stage a Brindisi in un'azienda: io lì ho trovato culture diverse. E quindi mi sono formato culturalmente in maniera indiretta, non sono andato io alla ricerca di una formazione culturale... non solo di paesi diversi a livello locale: ma anche di stati diversi, perché c'era chi era americano, chi era inglese...e anche se non vuoi hai a che fare con gente che ha una cultura diversa dalla tua, e quindi in modo passivo io mi sono formato culturalmente (Focus 2).

L'ultimo campo semantico associato alla parola "formazione culturale" riguarda infatti gli obiettivi e gli esiti di un processo di formazione culturale. La formazione culturale «fa capire come funziona il mondo» (Focus 1) e ha come finalità *l'affrancamento dall'ambiente culturale di crescita*, lo sviluppo di *un'autonomia di scelta*, la possibilità di *uscire dalla zona di comfort*, di *abbattere gli stereotipi e i muri tra le diverse usanze collettive e di cambiare punto di vista sul mondo*: tutte competenze riconosciute come essenziali per la preparazione al *futuro*. Gli studenti hanno nominato un campo valoriale connesso alla formazione culturale, che ha come esito morale lo sviluppo di *responsabilità, rispetto e solidarietà alla base della civiltà*.

### *La scuola e il compito di formazione culturale*

Quando abbiamo chiesto quanto la formazione culturale sia legata o correlata alla scuola gli studenti hanno risposto indicando tre direzioni. La scuola è stata riconosciuta come luogo in cui la formazione culturale avviene attraverso:

- La trasmissione di contenuti didattici

Gli studenti hanno riconosciuto la scuola come luogo di formazione culturale primariamente perché è il luogo di incontro con determinati

contenuti: è il posto in cui, da studente, entri in contatto, conosci e approfondisci determinati contenuti disciplinari e materie che «ti danno le basi» (Focus 4). Per rimanere agganciati ai significati attribuiti alla formazione culturale, a scuola si arricchisce il proprio bagaglio e si aumentano le proprie conoscenze attraverso lo studio.

– La socializzazione e l'incontro con la diversità

In secondo luogo, la scuola è stata riconosciuta come luogo di formazione culturale in quanto luogo di incontro e di relazione con gli altri: «a scuola ti relazioni con le persone», la scuola permette una «interazione quotidiana» e un incontro della diversità. Quest'ultima avviene nei momenti di socializzazione informale, durante l'intervallo, o, più raramente, progetti di inclusione e di scambio organizzati dalla scuola stessa. Dalle parole di uno studente:

Stando a scuola impari, inizi a relazionarti con le altre persone e a conoscerle. Inizi a interagire con il mondo e a conoscerlo. Intendo l'interazione con i professori, con i miei compagni... e inizio a capire che certe persone hanno un'idea – e che altri ne hanno un'altra. Riesci a capire che nel mondo c'è varietà e che ognuno ha il suo modo. È il primo step per poi conoscere tutto il mondo (Focus 1).

– I progetti di intercultura, le esperienze Erasmus, l'alternanza scuola-lavoro, le esperienze di assemblee e di iniziative promosse, organizzate e autogestite dagli studenti

In terzo luogo, la formazione culturale a scuola avviene tramite progetti che si distaccano dall'ordinaria esperienza scolastica come: l'Erasmus o gli scambi interculturali con studenti provenienti da scuole di altri paesi (Focus 2 e 3) o i momenti assembleari e le iniziative studentesche (Focus 4).

La scuola fa partire la socializzazione: con i progetti che creano gruppi di ragazzi di classi diverse. Io per esempio ho conosciuto loro attraverso un progetto che abbiamo fatto in Germania, in un progetto di stage lavorativo. Io loro a malapena li conoscevo, e adesso usciamo insieme. Ci ha dato l'occasione di conoscerci meglio, di capire le cose che abbiamo in comune... (Focus 2)

Io credo che anche l'Erasmus sia un'esperienza pratica, non teorica: confrontarsi anche nei corridoi della scuola con i compagni...non c'è solo la base teorica a scuola, ci sono esperienze stesse dentro la scuola: io l'anno scorso ho avuto la possibilità di andare in Inghilterra e in Germania – queste esperienze mi hanno offerto la possibilità di applicare sul campo ciò che io avevo imparato a scuola (Focus 3).

Noi abbiamo organizzato un'assemblea di confronto sul muro di Berlino organizzando una rappresentazione teatrale, facendo vedere “le Vite degli altri” – sono

venuti due personaggi da Forlì che hanno raccontato quattro storie di persone che hanno scavalcato il muro. Sono questi gli incontri che fanno crescere i ragazzi: quando mi immedesimo. Tu devi uscire dalla scuola così, più maturo, e così io intendo la formazione culturale. Non solo gli input delle materie che ti danno i professori: quelli ti mandano avanti, sì, ma non ti fanno crescere (Focus 4).

Abbiamo visto dall'analisi precedente come per formazione culturale gli studenti intendano un certo *modo* di incontrare “altro” e imparare: sia esso un contenuto didattico, o una persona. Questo modo è legato al *tipo di esperienza di apprendimento*: si viene formati culturalmente come persone quando si è coinvolti in un'esperienza attiva, di confronto, collegata in modo significativo con il mondo, che permette di sviluppare determinate competenze trasversali (consapevolezza, collegamenti, pensiero critico) e attitudini (apertura mentale, rispetto della diversità, solidarietà) che rendono capaci di proiettarsi nel futuro.

Emerge, dai focus con gli studenti, come questo genere di esperienza faticosi ad identificarsi e specchiarsi completamente con l'esperienza scolastica. Dalle parole e dai vissuti degli studenti emerge infatti uno spaccato di scuola che ha difficoltà ad adempiere al suo mandato di formazione culturale in diversi punti.

**Il primo punto critico** è legato alla divisione, operata dagli studenti, tra la funzione di trasmissione di contenuti disciplinari e la dimensione di socializzazione a scuola: la maggioranza degli studenti ha riconosciuto la formazione culturale come qualcosa che avviene primariamente grazie ad un'esperienza sociale di confronto con le differenze, di relazioni e scambi tra persone che si incontrano nel quotidiano dell'esperienza scolastica e nei progetti extrascolastici. Mentre questi ultimi appaiono come delle esperienze, costruite e progettate dalla scuola o dagli studenti stessi, che consentono di acquisire tutti i guadagni formativi elencati a partire dall'integrazione della dimensione dell'apprendimento in una situazione di esperienza di vita, la dimensione di socializzazione a scuola è invece qualcosa che gli studenti riconoscono come casuale, per la maggior parte dei casi. Come riportato dalle parole di uno studente:

Mah... non è che dipende dalla scuola che ci siano altre persone in classe. La scuola dovrebbe attivarsi per farci capire cosa significa vivere in un mondo in cui ci sono diversità. Nella classe ci stiamo incidentalmente: perché gli insegnanti non possono farci lezioni individuali (Focus 1).

Gli studenti riconoscono la scuola come un luogo di confronto ma, dicono, questo confronto avviene per lo più in momenti informali tra i ragaz-

zi, e raramente è invece attivato come strumento didattico connesso alla trasmissione del contenuto culturale, integrato consapevolmente e strutturalmente nel modo di fare scuola, di insegnare e di formare.

A scuola fai lezioni in cui i tuoi compagni leggono e tu devi stare ad ascoltare: io credo che impari di più da solo a casa. La scuola è più sociale che culturale: interagisci veramente con i tuoi compagni, non con quello che studi a scuola. Se io interagissi veramente con quello che studio a scuola, a casa poi dovrei fare ben poco. E invece... c'è un modo sbagliato di insegnare (Focus 1).

**Il secondo punto critico** è legato proprio alla modalità di insegnamento e di apprendimento prevalente a scuola: la trasmissione insegnante – allievi. Se la scuola è riconosciuta in maniera unanime come luogo in cui passano dei contenuti, quello che la fa vacillare nell'adempiere a un compito di formazione è proprio il modo in cui questi contenuti vengono incontrati. Infatti:

La formazione secondo me avviene di più tramite le esperienze. Cioè a scuola ci viene presentata la cosa così com'è, cioè: un'insegnante mi dice 'guarda non c'è differenza tra una persona bianca e una di colore, siamo tutti uguali' io dico 'sì sì' ma in realtà non ho **compreso** davvero quello che mi ha detto. Quando invece vivi l'esperienza, magari attraverso l'incontro e il confronto con una persona, allora capisci veramente (Focus 3).

La scuola è riconosciuta come un luogo d'istruzione, dove per "istruzione" si associa una «mera trasmissione di informazioni e di nozioni» (Focus 1, Focus 4) impartita per lo più attraverso il metodo tradizionale della lezione frontale valutato come non sufficiente a svolgere il compito formativo. Questa necessità di "qualcosa in più", di andare "oltre le singole materie" è un dato che spicca come esigenza comune alla maggioranza degli studenti e che contraddistingue, in special modo, le scuole del Nord e del Centro. Quando abbiamo chiesto agli studenti quale sia questa "parte mancante", cosa manchi alla scuola per fare formazione culturale, è emerso come manchi un collegamento con **la vita fuori dalla scuola e l'attualità**. Alcuni studenti rilevano un problema di aggiornamento dei contenuti, come testimoniano queste parole:

Qui incontriamo delle nozioni: ma una cosa che manca è mettere dei seri collegamenti con la vita. Io non so quali sono i miei diritti umani – cosa posso e non posso fare! (Focus 1)

Per esempio mercoledì abbiamo fatto l'assemblea di istituto per il triennio sulla caduta del muro di Berlino: per carità, importantissimo, storia che bisogna sapere. Ma secondo me se ci fosse una materia di attualità: perché noi non parliamo del fatto che Trump vuole costruire il muro con il Messico? (Focus 4)



È forte, da parte degli studenti, la percezione che a scuola si venga a contatto con contenuti che non risultano significativi per la vita e il futuro che incontreranno. La scuola è percepita come scollegata dal mondo esterno e questo “fa problema” dal punto di vista della formazione culturale perché si esce dalla scuola privi di quegli strumenti critici essenziali per posizionarsi come cittadini consapevoli.

La percezione di essere scollegati dal mondo non riguarda solamente l'esigenza di svecchiare i contenuti delle discipline, aggiornando il curriculum scolastico e introducendo all'interno dell'attività didattica materie più attuali e collegate al presente dal punto di vista contenutistico. Va sottolineato, al contrario, come all'interno dei dibattiti tra gli studenti su questo tema siano state molte le voci di chi ha riconosciuto un valore di formazione anche nello studio di materie che sembrano lontane dall'attualità e dall'esperienza di vita (Focus 3 e 4). Quel “qualcosa in più”, quella necessità di “andare oltre l'apprendimento della singola materia” non si esaurisce nell'aggiornamento rispetto ai contenuti: ritorna il tema della mancanza di *qualcuno* o *qualcosa* che vivifichi i contenuti didattici stessi e che li renda significativi nel *modo di presentarli* e nel *modo di elaborarli*.

## La formazione culturale dipende dal metodo...

Non tutte le testimonianze degli studenti hanno riportato un'esperienza di scuola lontana dallo svolgere il proprio compito di formazione culturale. Tanti sono stati i contributi che hanno riconosciuto molto lucidamente come tutti gli elementi che qualificano un processo di formazione culturale (coinvolgere gli studenti in un piano di esperienza attiva, attivare un confronto tra studenti e docenti, suscitare interesse, sviluppare collegamenti tra le materie, tra le materie e l'attualità) siano strettamente dipendenti dal *modo* in cui si realizza l'esperienza di apprendimento.

Dipende dal metodo che viene impartito: il modo con cui noi studiamo, e anche dall'insegnare. Un modo per acquisire cultura è creare dei collegamenti: trovare dei legami, delle affinità, ma anche delle differenze tra vari argomenti. Perché quando imparo in maniera nozionistica un paragrafo, a memoria, potrà servirmi a ben poco oltre che per avere un voto alto. Il punto sta nell'avere una visione di insieme, lì riesco a cogliere in profondità alcuni aspetti che non posso cogliere analizzando un singolo paragrafo, o una singola disciplina (Focus 3).

Gli studenti hanno riconosciuto e nominato, all'interno delle proprie storie di formazione, l'esistenza di insegnanti e figure educative in grado

di impostare un metodo “formativo”, associando la parola *metodo* alle *strategie specifiche messe in atto dagli insegnanti in aula* e valorizzando i professori che:

- Creano collegamenti interdisciplinari costruendo percorsi tematici e itinerari di senso (Focus 1, 3, 4):

Dipende dall’insegnante. Se l’insegnante riesce a creare un percorso tematico per cui gli argomenti sono collegati tra loro è formativo. Parlo di un collegamento interdisciplinare e all’interno della materia stessa rispetto al significato che quella stessa materia ha – per costruire una consapevolezza del proprio stare al mondo e una capacità di comprenderlo, anche nel futuro (Focus 3).

- Aprono una relazione d’ascolto, cercano un’interazione e attivano canali di comunicazione e dialogo con gli studenti (Focus 2, 3, 4):

Il professore che apprezziamo ha rapporto con i ragazzi. E prima di tutto ha passione per quello che fa, ha passione per quello che insegna e per insegnare. E quindi lo vedi che ci crede quando te lo spiega, perché voleva fare quello nella vita. E poi i professori che quando ci parli, ti ascoltano. Perché lo vedi quando qualcuno ti ascolta (Focus 4).

- Sperimentano metodologie didattiche attive anche (ma non solo) attraverso l’uso delle tecnologie (Focus 2):

La professoressa ci ha proposto di creare un piccolo laboratorio nello scantinato per produrre prodotti multimediali: presentazioni, video, foto in un ambiente più adatto a farlo – tutto legato all’italiano e la storia – per poter creare un’interrogazione senza stare seduti alla cattedra a parlare faccia a faccia e ripetendo in maniera mnemonica. La verifica avviene tramite il prodotto, qualche domanda la fa sulle conoscenze – e poi verifica il procedimento: più che alla parte finale, da attenzione a quello che c’è stato in mezzo.

Con la stessa docente di lettere io ho fatto la classe capovolta: lei ci dava un argomento e siamo stati noi a fare ricerche – e siamo stati noi che abbiamo fatto una nostra lezione. Io credo che la maggior parte del mio corpo docenti sia innovativo: io ho fatto 3 anni di liceo. Venivo da una formazione classica, la solita lezione con il libro, con ancora il registro cartaceo: sono stato catapultato qui e facevamo le interrogazioni con i format. Quindi dell’argomento preparavamo delle nostre presentazioni multimediali, con vari metodi... e poi facevamo le uscite: ci ispiravamo a dei documentari. Andavamo nei posti, vicino a una chiesa per esempio, e ci facevamo dei video spiegando la chiesa (Focus 2).

L'impiego di strumenti multimediali è stato individuato come *formativo* perché aumenta la possibilità di interagire, da una parte, e stimola maggiormente l'interesse, dall'altra. Gli studenti hanno comunque sottolineato come non sia l'impiego della tecnologia in sé a fare la differenza – ma il modo in cui l'insegnante la declina per il raggiungimento di obiettivi specifici. Infatti:

Con le lezioni digitali, innovative, alla fine si imparano le stesse cose, ma in modo diverso e in modo più facile e stimolante. Ma dipende tutto dal professore che te lo sta proponendo. Per esempio la professoressa di italiano, che spiega la sua lezione di storia nella maniera in cui lo fa lei, digitalmente e usando strumenti diversi – io seguo più attentamente che una lezione frontale. Il professore di che accende la LIM e mette un video di YouTube, quello che ho imparato è la stessa cosa che una lezione frontale. Quindi è come viene usata la tecnologia che fa la differenza (Focus 2).

Il professore che usa un buon “metodo formativo” è quello che ha passione per la sua materia, che si mette in relazione con gli studenti aprendo spazi di dialogo e confronto e sperimenta metodi laboratoriali e partecipativi, impiegando strumenti didattici in grado di coinvolgere e favorire processi di co-costruzione della conoscenza assieme agli studenti. Tuttavia tutte queste competenze risultano altamente dipendenti dalla casualità e dalla libera iniziativa del singolo insegnante, e non compongono lo scenario prevalente del “fare scuola”:

Alcuni fanno molti esperimenti per cambiare il metodo di insegnamento, però poi dato che non si integrano nel metodo normale per tutte le classi – rimangono degli esperimenti che facevano solo con noi (Focus 1).

... che sia condiviso tra i docenti e inserito in un'altra forma-scuola<sup>3</sup>

È stato interessante notare come dalle discussioni con gli studenti sia emerso come i punti critici che non consentono alla scuola di adempiere al compito di formazione culturale non siano ascrivibili esclusivamente alle mancanze dei singoli insegnanti – ma imputabili alla forma organizzativa e strutturale della scuola stessa. Numerosi, infatti, sono stati i contributi che hanno reso evidente come le criticità rilevate rispetto al problema del

3. Si riprende l'espressione da Massa R. (1997), *Cambiare la scuola: educare o istruire*, Laterza, Roma-Bari.

nozionismo, del mancato collegamento tra le materie, della frammentazione didattica, della distanza professore – alunno e del poco contatto con il mondo esterno siano da leggersi come effetto di vincoli strutturali dell’istituzione scolastica e non identificabili come “colpe” dei professori. Sul problema della frammentazione disciplinare, per esempio, riportiamo le parole di uno studente:

Il problema del collegamento tra le materie secondo me nasce dal fatto che abbiamo molti professori che ci insegnano una sola materia. [...] Se io avessi già solo un professore, per carità magari sarebbe più noioso, ma uno solo che mi fa storia italiano e filosofia insieme – almeno tu professore sai di cosa stai parlando sia in filosofia che in storia. I nostri professori non si conoscono! Non sanno che argomento sta trattando uno, o che sta trattando l’altro. Non si sono mai visti a scuola tranne che al consiglio di classe. Quindi secondo me un professore che fa più materie sa che cosa può insegnare. Altrimenti poverini: è giusto che fanno quello e basta! (Focus 4)

Gli studenti hanno consapevolezza del fatto che il problema sia legato a un vincolo di tipo organizzativo: sentono, dalla loro esperienza, come non esista confronto tra i singoli insegnanti in merito a un progetto comune pensato per la loro formazione ma riconoscono quanto questa assenza sia legata, da un lato, alla mancanza di spazi di confronto tra professori, dall’altro alla discontinuità degli incarichi di insegnamento stesso:

Per me se prendi un alunno dai quattordici anni e lo porti fino alla maturità, secondo me anche per te professore è una bella soddisfazione. Se te prendi uno un anno, poi cambi classe... cioè: è logico che anche loro... noi li incolpiamo... però anche loro, cosa possono fare (Focus 4).

Gli studenti riconoscono, inoltre, la presenza ingombrante della necessità di “finire il programma” e “dare i voti” come finalità della pratica didattica dei professori.

A scuola ci sono ritmi troppo serrati per approfondire argomenti, anche per una mancanza di tempo. Così gli insegnanti lavorano per completare il programma, e spesso non si riescono a conciliare i tempi dell’apprendimento con quelli dell’istituzione (Focus 3).

Questa urgenza riduce l’esperienza scolastica alla riproduzione di uno schematismo privo di senso e che ricade sul modo di interpretare finalità e senso dell’esperienza scolastica da parte degli stessi studenti. Infatti:

Questa strutturazione porta anche te studente a pensare che l'obiettivo sia la fine dell'anno. Perché tutti noi pensiamo così: 'ah anche quest'anno ce l'ho fatta!' Mentre per me l'obiettivo secondo me è uscire con un bagaglio culturale appunto, e con una formazione più ampia e globale (Focus 4).

Non solo il professore non ha tempo, ma non dà neanche a te il tempo per sviluppare collegamenti: è un circolo vizioso (Focus 3).

Il problema dei tempi di apprendimento, inoltre, si intreccia a doppio filo con quello dell'uso degli spazi e della disposizione dei corpi all'interno dell'ambiente scolastico:

L'ambiente fa molto: e se noi stessimo in piedi invece che seduti? Cambierei la disposizione! Penso anche a cambiare aula – sono da rivedere i ritmi, le pause, per ricollegare il cervello (Focus 2).

Sono, questi, tutti elementi che non vengono mai messi in discussione ma che danno forma a un certo modo di fare esperienza e a un certo tipo di apprendimento. La strutturazione del setting, testimoniano le parole degli studenti, sorregge materialmente le esperienze formative e ne determina la qualità. Nella sua organizzazione materiale e simbolica la scuola rimane un dispositivo disciplinare che fatica, per questa ragione, ad adempiere al suo mandato di formazione culturale – perché altamente scollato dal mondo circostante:

Come si fanno esercizi in preparazione alla verifica, si fanno esercizi in preparazione alla vita. Invece qui alla fine siamo in una bolla (Focus 4).

E perché organizzato in un sistema di regole, codici, vincoli spaziali e temporali che risultano addirittura in contraddizione rispetto al mondo esterno e alle finalità di formazione dichiarate:

Io penso che un grande problema del metodo di formazione attuale è che quando una persona esce di qui, che gli chiedono di fare delle scelte, grandi o meno, quella stessa persona, il mese prima, doveva chiedere il permesso per chiedere di andare in bagno (Focus 1).

## **Rielaborazioni di ricerca**

Come anticipato nell'introduzione al capitolo, gli elementi di maggior interesse emersi dai focus group sono stati i nessi e i legami che gli stu-

denti hanno articolato tra i temi proposti. La formazione culturale, nelle loro rappresentazioni, è un'esperienza di apprendimento specifica, che si contraddistingue per la sua speciale qualità (Dewey, 2014; Cappa, 2014). A scuola, ci dicono gli studenti, perché avvenga un processo di formazione culturale molto dipende dal metodo del professore e dalle strategie impiegate dal docente. D'altra parte, però, gli studenti hanno articolato un ulteriore passaggio restituendo un nesso molto stretto tra la possibilità che la scuola sia un luogo di formazione culturale e l'organizzazione del suo setting pedagogico (Salomone, 1997; Massa, 1997). Le testimonianze hanno infatti evidenziato come la qualità dell'esperienza scolastica dipenda da una struttura ad essa sottostante, e cioè da come il dispositivo scuola nelle sue componenti materiali è organizzato. Nelle parole degli studenti, infatti, il setting scolastico segue uno schema disciplinare (Massa, 1997) che produce una serie di pratiche contraddittorie alle finalità dichiarate di formare cittadini autonomi, responsabili e consapevoli, "culturalmente formati". Lo sguardo dei ragazzi è stato capace, con più lucidità di quello degli insegnanti, di vedere come questi paradossi abbiano a che fare con la struttura del dispositivo scolastico e di riconoscere come dentro questi vincoli – organizzativi e materiali – siano imbrigliati gli stessi professori. Per adempiere alla sua funzione di formazione culturale, sembrano suggerirci gli studenti, la scuola ha bisogno di essere pensata e ripensata nella sua forma (Massa, 1997), mantenendo la propria specificità di luogo di apprendimento, di rielaborazione e di produzione di cultura (Mantegazza, Seveso, 2006). Infatti:

Tutte le volte che si pensa la scuola come un recinto conchiuso preposto alla trasmissione di certe conoscenze, come un centro di vita disperso nella società oppure come una istituzione totale non si riesce a cogliere questa esigenza paradossale: istituire **uno spazio e un tempo di esperienza agita e di rielaborazione culturale**. Si tratta di un'area potenziale difficile da pensare e da governare, che deve rinviare a uno spazio mentale degli insegnanti, dei ragazzi, dei genitori e degli attori sociali. Un teatro pedagogico come dispositivo e come campo di esperienza in cui possano essere giocate forme comunicative, espressive ed esperienziali della vita diffusa. Non si tratta di ricadere nelle vecchie ingenuità pedagogiche di tipo comunitario volte a riprodurre la vita sociale, ma di istituire la scuola come un ambiente di insegnamento e di apprendimento che segni con esattezza i propri confini, che sappia tenerli mobili e aperti, che riesca a declinare in maniera originale i codici della vita esterna dentro di essi. Ma si tratta di differenziare sia il campo scolastico da altri campi educativi, sia questi ultimi da altri campi vitali (Massa, 1997, p. 118).

In ultimo, un elemento interessante e da sottolineare è il forte investimento degli studenti nella scuola emerso dal lavoro di ricerca: in nessun

focus group i ragazzi sono intervenuti denunciandone l'inutilità, o invocandone la chiusura. Al contrario, la maggioranza degli studenti, anche i più critici, ha dimostrato di nutrire delle aspettative molto alte rispetto alla funzione formativa della scuola: un aspetto, questo, che si rivela indice di come essa continui a rivestire un ruolo fondamentale nella vita dei ragazzi. Proprio per questo, sarebbe importante che in un'azione di ripensamento del dispositivo scolastico venga incluso il loro prezioso punto di vista.

### **Facciamo il punto**

Il capitolo presenta i risultati della parte di ricerca sulla formazione culturale a scuola svolta assieme agli studenti. Dopo aver esposto le rappresentazioni legate ai concetti di cultura e formazione culturale, il capitolo si concentra sui nodi problematici e le questioni sollevate dagli studenti rispetto alla scuola e al suo mandato di formazione culturale, concludendosi con una rielaborazione critica del materiale emerso.

### **Riferimenti bibliografici**

- Baldry A.C. (2005), *Focus group in azione, l'utilizzo in campo educativo e psicosociale*, Carocci, Roma.
- Cappa F. (a cura di) (2014), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Corrao S. (2000), *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano.
- Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*, Cortina, Milano.
- Mantegazza R., Seveso G. (2006) *Pensare la scuola, contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- Mortari L. (a cura di) (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano-Torino.
- Salomone I. (1997), *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, Carocci, Roma.
- Smith J.A., Flowers P., Larkin M. (2009), *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*, Sage, London.

# Conclusioni





## 10. La scuola tra presente e futuro

di *Anna Rezzara*

Da tempo ormai non c'è discorso sulla scuola che non si fondi sulla denuncia della sua crisi diffusa, crisi di efficacia nel realizzare il suo mandato e crisi di senso per tutti i suoi protagonisti. E da tempo chi sta dentro la scuola e chi le sta accanto come consulente, pedagogo, formatore sente che è necessario oggi andare oltre il riconoscimento e la denuncia di una situazione di crisi per pensarne e comprenderne a fondo significato e motivi e per provare a trarne indicazioni per il cambiamento. Nella prospettiva e nell'impegno a provare a cambiare la scuola siamo avvertiti della complessità della sfida da ciò che più di venti anni fa, Riccardo Massa ci diceva sostenendo che non si dovesse parlare di scuola in crisi bensì di crisi della forma scuola, alludendo con ciò alla crisi di un determinato assetto della scuola e quindi alla necessità di pensare al suo cambiamento in termini di ripensamento e trasformazione radicale del suo dispositivo. E sappiamo anche che la scuola presenta una particolare resistenza al cambiamento, e una tendenza a riprodurre la sua forma senza farsi scalfire in modo significativo da riforme, nuovi orientamenti, modifiche di parti del suo dispositivo. Continuiamo perciò a essere convinti che per cambiare la scuola sia necessario innanzitutto un esercizio di pensiero, un "pensare la scuola", in modo transitivo, e non il "pensare alla scuola" nel senso corrente e quotidiano per chi lavora nella scuola di occuparsi e preoccuparsi del suo funzionamento, di provvedere a definire curricula, programmi, contenuti, di applicare i regolamenti e di adempiere ai compiti e alle scadenze prescritte. Pensare la scuola dovrebbe significare perciò aprire un esercizio di pensiero e riflessione su ciò che la scuola oggi è, su ciò che vi accade, sulla trama fitta di pratiche che la fanno essere così come è e su ciò che queste trame sottendono in termini di visioni, rappresentazioni, modelli di riferimento, impliciti pedagogici. Questo implica l'uscire dalla naturalità e dall'ineluttabilità attribuita ai modi concreti e quotidiani del suo lavorare

per disporsi invece ad aprire al pensiero e all'interrogazione le azioni, i processi, le dinamiche, le parole stesse con cui chi lavora nella scuola nomina e indica il fare quotidiano. Questo esercizio, come abbiamo ben visto e verificato nel lavoro di ricerca, innesca una nuova posizione e una nuova relazione dei docenti con le pratiche abituali, con i gesti e i comportamenti che scandiscono le giornate scolastiche. Apre a sguardi e comprensioni nuove; produce veri eventi di scoperta, intuizione, sintesi di significato; consente di vedere dentro e sotto un insegnare e formare spesso vissuto come risposta alla situazione, alla necessità di svolgere programmi e di raggiungere obiettivi, di adempiere alle prescrizioni di ruolo, un progetto, il proprio progetto, il proprio modo di interpretare e incarnare il ruolo, i propri modelli, ciò che guida l'azione senza avere spesso la possibilità di essere pensato, narrato, documentato, riconosciuto. La scelta di approccio clinico-pedagogico alla ricerca-formazione realizza ciò che è nelle sue premesse e fondamenti: sposta dalla domanda su che cosa posso e devo fare alla domanda su ciò che faccio e che cosa c'è dentro a quello che faccio e al modo in cui lo faccio; sposta dall'attesa di soluzione immediata alla fiducia in ciò che si genererà imparando dall'esperienza quotidiana, opportunamente pensata, indagata ed elaborata. Penso che si possa leggere ogni esperienza di lavoro di ricerca-formazione con le scuole qui rappresentata come una manifestazione e conferma di una via possibile per il cambiamento. Sono piccole azioni, piccoli spostamenti, se messi in rapporto con l'impresa di ripensare il dispositivo scolastico per sperimentarne una nuova forma. Ma credo abbiano il valore proprio di far sperimentare una nuova possibilità di fare esperienza della propria esperienza professionale, di consentire di riappropriarsi di saperi, metodologie, modelli impliciti, significati, di un progetto agito e spesso non consapevole che giacciono sommersi nel lavoro docente, e che, corretti o no, esperti o artigianali, efficaci o meno, sono il patrimonio e l'attrezzatura del docente. Vederli, riconoscerli, nominarli, interrogarli può produrre sicuramente un effetto di rinforzo della consapevolezza, di nutrimento dell'identità professionale, di possibile attivazione di motivazioni e senso del formarsi e del ricercare intorno al proprio lavoro, di legittimazione a sentirsi esperti del proprio lavoro, o quantomeno più esperti della propria esperienza e più capaci di rappresentarla e leggerla. E questa scelta formativa e di ricerca costruisce anche una condizione necessaria perché avvenga il cambiamento, la formazione, l'apprendimento: partire da ciò che si sa, che si è, che si fa, per aprire disponibilità e attivo movimento verso il nuovo.

Il ricchissimo materiale prodotto dai percorsi di ricerca, le vicende locali di formazione e di sperimentazione, le voci di docenti e studenti ci forniscono un repertorio di immagini e significati molto ampio e articolato

per comprendere e aggiornare la situazione della scuola, e a fronte della complessità del dispositivo di cui parliamo ogni sintesi appare impresa ardua e riduttiva. Credo tuttavia che si possano individuare dei nuclei di significato e delle trasversalità utili ad apprendere dai percorsi fatti e a pensare la scuola a partire dall'esperienza di scuola dei suoi protagonisti diretti. Alla mia lettura si impongono, per iniziare, tre evidenze: la netta consapevolezza ed evidenza nei docenti e negli studenti della crisi della forma scuola, argomentata e illustrata ben oltre una generica denuncia di inefficacia e inefficienza; la presenza diffusa di piccoli movimenti di cambiamento, di ricerca di nuovi modi e nuove strategie concrete e quotidiane, che presentano straordinarie convergenze e assonanze di direzione e di senso e che hanno proprio il carattere di ricerca sul campo, di sperimentazione necessaria del nuovo, dell'inedito, di un altro modo, di un'altra forma di proposta formativa, figlia della presa d'atto che quella attuale non regge più alle sfide; la convinzione, soprattutto nei docenti, che il cambiamento sia un orizzonte utopico e forse irraggiungibile proprio perché la forma-scuola attuale, con i suoi caratteri strutturali, impedisce di pensare e realizzare un reale cambiamento.

## **La crisi**

Emerge da tutto il materiale raccolto una lucida individuazione di stato di crisi della scuola, che però si allontana e si distingue dall'indicazione ovvia e scontata, ormai quasi di maniera, per precisarsi e definirsi in termini che sembrano proprio andare verso il riconoscimento che è un certo assetto complessivo, una determinata forma, che rivelano oggi non dei difetti ma il punto di limite e di deriva estrema della scuola: non più in sintonia con la realtà del mondo di fuori, non più capace di produrre gli effetti che il suo mandato le assegna, priva di identità forte e peculiare. Ciò che cogliamo di nuovo è la consapevolezza diffusa che non si tratti oggi di constatare che qualche parte o aspetto della proposta formativa scolastica non funziona, e ancor di più che non si possa invocare come motivo l'ineadeguatezza e la non corrispondenza degli studenti alle attese della scuola, o la mancanza di risorse, o qualche guasto specifico che ostacola. Tutti questi fattori si verificano, ovviamente, e incidono, ma si va oltre nel leggere e interpretare la situazione, e questa posizione non riduttiva che prova a pensare la struttura profonda della proposta scolastica attuale e il suo rapporto con i bisogni, i caratteri, i mutamenti della realtà contemporanea, ci appare una premessa essenziale e feconda per disporsi al cambiamento. Quello che emerge dalle testimonianze e dalle esperienze raccolte si può sostan-

zialmente ricondurre e aggregare intorno a una indicazione di mancanza di corrispondenza e di relazione, di scollamento prodottosi tra il sistema scolastico e il contesto; e perciò intorno a una perdita di significato e di senso dell'esperienza scolastica, che si esprime con la non capacità di incidere e di produrre effetti. Le analisi più particolari di questa situazione, elaborate dai docenti, portano a identificarne motivi e manifestazioni da tempo note, ma inscritte ora in un interrogativo che ci appare più radicale sul se e come la scuola possa ritrovare, cambiando, connessioni, senso e identità. E le analisi stesse, da cui proviamo a estrarre e a riproporre qualche elemento di particolare significato, contengono già elementi che indicano possibili direzioni di lavoro.

Il compito dei docenti si iscrive oggi in uno scenario vissuto come particolarmente complesso, all'insegna del mutamento profondo rispetto a quello tradizionale e che appare di difficile lettura e ancor più di difficile traduzione in un modo di fare l'insegnante efficace e rispondente alle esigenze attuali. Emergono con chiarezza alcuni caratteri delle condizioni in cui si fa scuola oggi che chiamano in causa tutti gli attori, studenti, famiglie, insegnanti e da cui discendono direttamente alcune specifiche sfide che il docente deve affrontare.

Una delle prime e più generali indicazioni dei docenti parla della loro osservazione di come siano oggi gli studenti, individuando nella fragilità e nella confusione caratteristiche che li connotano trasversalmente, che assurgono quasi a segni di una mutazione antropologica e che presentano alla scuola la sfida di non poter più pensare e attendersi studenti conformi a un modello prestabilito di competenze, di disponibilità, di attese: non sono studenti individualmente 'sbagliati' ma sono un altro tipo di studenti, nuovi destinatari e interlocutori del lavoro scolastico, che impongono di essere osservati e compresi, e che rivelano da subito la necessità di rivedere radicalmente la proposta e il contratto formativi. Il dato più macroscopico è ovviamente la nuova composizione delle classi, la presenza di più e diverse culture, lo scenario estremamente variegato ed eterogeneo di competenze, di motivazioni e disponibilità al compito scolastico, di stili di comportamento e apprendimento. In particolare sembrano costituire problema non le situazioni ormai più codificate e definite, sancite da diagnosi e protocolli di intervento, assistite da supporti, ma piuttosto le nuove realtà di identità culturali e di approcci esistenziali tutti da comprendere e scoprire, e perciò più interroganti e destabilizzanti rispetto alla routine scolastica consolidata. Come se il moltiplicarsi e l'articolarsi delle differenze facesse definitivamente esplodere il falso presupposto della classe come insieme di studenti simili o assimilabili su cui si è sempre retto un certo modo didattico. E anche questa appare come una necessaria presa d'atto e premessa della

necessità di ripensare dai fondamenti il fare scuola. L'esperienza scolastica attribuita agli studenti, soprattutto a quelli più grandi, li vede immersi in uno stato cronico di confusione, frammentarietà, incertezza e disorientamento che appare tratto dominante delle loro vite. L'indicazione che viene fatta dei molti fattori che stanno all'origine di ciò contiene già potenziali segnalazioni di un dispositivo educativo complesso che si regge su presupposti ormai non più adeguati, da ripensare profondamente. Si dice infatti che molteplici e divisi sono oggi i luoghi e le agenzie dell'educazione; che l'identità delle principali agenzie educative, famiglia e scuola, è estremamente debole e problematica, con visioni, fini e metodi rispettivamente difformi e non comunicanti; che mancano coesione e patto formativo tra le agenzie; che i linguaggi educativi sono frammentati e che la pluralità e confusione di modelli unite alla generale condizione di precarietà produce orizzonti drammaticamente incerti e poco visibili per gli studenti. Prodotti e sintomo di questa società, gli studenti appaiono nell'immagine dei docenti bombardati da stimoli infiniti che rischiano di non riuscire a recepire ed elaborare, incerti e confusi nell'orientarsi tra la ricchezza e l'eterogeneità di modelli, input, fonti e occasioni di apprendimento, complessivamente disorientati, spaesati e in cerca di riferimenti. Appaiono anche segnati da caratteri estremamente ambivalenti perché li si descrive come capaci, abilissimi con le tecnologie, forniti di menti articolate e recettive ma contemporaneamente si vivono come distratti, poco capaci di attenzione e concentrazione, poco disposti a essere davvero in contatto con ciò che il docente propone. E soprattutto sono vissuti dai docenti come caratterizzati da identità fragili, poco responsabili, poco progettuali e poco in grado di scegliere e decidere. L'impatto e gli effetti delle nuove tecnologie sono un capitolo centrale, nei discorsi sugli allievi: è il loro habitat naturale, ci sono immersi, più che in rapporto, e questo ha profondamente modificato e plasmato il loro comportamento, soprattutto cognitivo. Questo risulta essere un nodo di particolare criticità per la scuola, che però non si traduce nella denuncia di studenti che hanno cambiato linguaggi e stili cognitivi e si rivelano refrattari agli apprendimenti scolastici, ma è invece sentito da molti insegnanti come ulteriore segnale di un dispositivo scolastico incapace di spostarsi dal suo assetto tradizionale, dai suoi strumenti e metodi, per comprendere e intercettare nuovi linguaggi, nuove *formae mentis*, nuove esigenze, e per entrare in contatto con la nuova realtà e i nuovi mondi in cui gli insegnanti vedono abitare i loro studenti.

Chi hanno di fronte questi studenti fragili, confusi, ma sempre rappresentati dai docenti come desiderosi e alla ricerca di guida e di riferimenti adulti? Gli scenari che possiamo leggere nei discorsi dei docenti testimoniano una famiglia che non si discosta dalle rappresentazioni più

diffuse quando si parla del rapporto scuola-famiglia. Famiglie che a fronte del compito e della responsabilità di gestire l'educazione dei figli fuori da modelli consolidati e tradizionali, nella ricerca di nuovi modi, appaiono anch'esse fragili e disorientate, oscillanti tra delega educativa e rivendicazione invece del proprio ruolo, e fanno perciò spesso prevalere una gestione privatistica e difensiva che si esprime nei confronti della scuola con un atteggiamento costante di difesa e giustificazione dei figli, forse espressione del proprio vissuto di incertezza e di scarsa autorevolezza e del rischio di esporsi al giudizio esterno. Ciò che appare più interessante e più nuovo, come elemento di crisi, è la percezione diffusa tra i docenti di trovarsi in rapporto con una costellazione eterogenea e molteplice di famiglie, diverse tra loro ma accomunate dall'essere difficili da comprendere e spesso interlocutori assenti, ostili e non sintonizzati con obiettivi e metodi educativi della scuola. Una costellazione variegata di famiglie invece della famiglia-tipo, del modello di famiglia che, come il modello di allievo, era forse un presupposto implicito e inconsapevole del dispositivo tradizionale di formazione scolastica, e certamente il fondamento del patto formativo tra scuola e famiglia. Anche in questo caso il moltiplicarsi delle forme di differenza sembra imporre la consapevolezza che quel patto e quel rapporto tra agenzie educative devono essere ripensati, ridefiniti e rifondati.

La scuola d'altro canto sembra aver perso il suo ruolo e la sua identità forte e peculiare di agenzia formativa, minacciata dalla molteplicità e dalla confusione dei luoghi e delle occasioni di formazione e informazione, dalla difficile rincorsa di una realtà radicalmente mutata, da un contrasto sempre più avvertito tra il mandato formativo scolastico e le logiche e i valori dominanti. Il rischio intravisto e paventato da molti docenti è quello che la scuola diventi sempre più una realtà separata, autoriferita, isolata e non comunicante. Si afferma che debba riprendere con forza la sua identità specifica e il suo ruolo culturale, rilanciare la sua funzione propria di luogo dell'apprendimento e della formazione di identità, rispondere alle sfide attuali non compiacendo la cultura diffusa ma invece istituendosi con forza come luogo quasi alternativo rispetto alle derive di decadimento culturale, etico, dell'impegno e della responsabilità personale. Gli insegnanti individuano acutamente una serie di minacce alla possibilità che la scuola svolga oggi il suo ruolo che appaiono particolarmente interessanti soprattutto in vista del ripensare radicalmente la proposta scolastica. Indicano innanzitutto alcuni caratteri strutturali della società e del modo di vivere odierno che si pongono in contrasto con quelli che dovrebbero essere il modo e il senso del lavoro scolastico. È innanzitutto la dimensione del tempo: c'è la diffusa percezione di vivere in una società accelerata, dove i tempi di concentrazione, di attenzione, di immersione in una determinata esperienza sono

tagliati, interrotti, brevi, dove ci siamo abituati e assuefatti a una tolleranza minima di dilazione tra l'impegno e il risultato. Così appare perso e non più praticabile e accettato il tempo lento e lungo della conoscenza, dello studio, dell'apprendimento, di cui solo la scuola può fornire esperienza. Oltre che accelerato, questo modo di vivere è sempre finalizzato e strumentale: non c'è più il tempo della scuola in sé e per sé, perché anch'essa è contagiata e assorbita in questa logica funzionalistica e deve essere solo uno strumento efficace in vista di qualche fine esterno: il successo, la promozione, l'inserimento lavorativo, l'affermazione professionale, l'avanzamento verso qualcosa. La scuola sembra così rischiare di essere condannata o ad adeguarsi a questa logica o a costituire un mondo a parte che però, sottraendosi ai valori correnti, indebolisce la propria immagine e il proprio ruolo agli occhi di ragazzi e famiglie. È interessante notare come molti dei motivi di inattualità e debolezza della scuola siano visti invece come possibili elementi di forza di una nuova possibile identità della scuola: quasi che essa possa rappresentare un antidoto e un baluardo, dove si preservano e si curano altri tempi e ritmi di lavoro, altri stili di apprendimento, altre regole di convivenza, altri valori. Un'altra minaccia, istituzionale e interna in questo caso, è ravvisata nei continui cambiamenti, riforme, prescrizioni e direttive che giungono alla scuola dall'alto e dal centro, e che richiedono adempimenti puntuali e applicazione senza che la scuola possa integrarli nella propria proposta formativa, ma in cui non si riconosce un progetto organico e coerente di cambiamento della scuola. E ancora, si dice che la scuola soffra della continua attribuzione di nuovi compiti, spesso assegnati per supplenza di funzioni che altre agenzie non riescono o rinunciano a svolgere. Compiti e funzioni che gravano sugli insegnanti moltiplicando le declinazioni della loro professionalità, e che articolano e sfrangono il mandato specifico della scuola, lo indeboliscono, ma soprattutto sembra non riescano a comporsi in una sintesi di nuova identità e ruolo della scuola. C'è anche, nelle riflessioni dei docenti, l'indicazione di una scuola che dovrebbe cambiare forma e organizzazione impegnando produttivamente più tempo dei ragazzi, aprendosi a un tempo scuola più lungo e più pieno di attività diverse, divenendo il fulcro di una proposta formativa complessiva fatta di lezioni, laboratori, studio, applicazioni dell'appreso, sport, attività espressive e produttive, palestra multiforme di apprendimento e di relazioni sociali. E dovrebbe, correlativamente, affermare e attribuire altra dignità, altra professionalità, e altro riconoscimento economico ai suoi docenti. E c'è infine, molto diffusa, la denuncia di una scuola che, in generale, e in particolare in alcuni suoi indirizzi e tipologie, ancora pecca di eccessiva teoria e assenza di produzione reale: spiega, insegna, fa lezione, interroga, valuta, ma quando e come impegna i ragazzi nell'utilizzare gli apprendi-



menti, nel mettere in gioco le competenze acquisite, nel produrre qualcosa di nuovo, di loro, di visibile e valutabile e socializzabile? Nonostante questa denuncia, e in contraddizione aperta con gli auspici, la realtà rilevata nei percorsi di ricerca, nel lavoro con gli insegnanti, ci dice che le modalità largamente prevalenti nel lavoro scolastico non sono cambiate e non cambiano, fortemente ancora legate a un modello tradizionale e alla routine di lezione frontale, di comunicazione unidirezionale, di apprendimento individuale, di centralità dei contenuti, programmi, curricula, dei riti valutativi.

La crisi, l'incertezza, il disorientamento e l'identità debole che si attribuiscono come caratteristiche salienti agli altri protagonisti, studenti e famiglie, della scena scolastica sono sentiti dai docenti come qualcosa che riguarda e coinvolge anche loro. Così dicono di sentirsi anch'essi spesso disarmati e impari ad affrontare la complessità di un compito vissuto come sempre più impossibile. Si può far emergere dalle testimonianze professionali quasi una ricostruzione dell'evoluzione nel tempo della figura docente: dai modi della scuola tradizionale, alla sua messa in discussione, all'apertura di attenzione privilegiata alla relazione con l'allievo e alle sue caratteristiche, che qualcuno vive come rischio di squilibramento verso una deriva psicologista e di *maternage*, e infine l'approdo alla ricerca attualmente molto presente di rimettere al centro con rigore il lavoro di insegnamento/apprendimento costruendo ambienti di apprendimento caratterizzati da chiare e condivise regole, da modi nuovi di insegnare e di apprendere, da relazioni docente-discente che siano soprattutto motore e innesco di motivazione e coinvolgimento attivo nel lavoro didattico. Accanto a questo impegno e auspicio di una ridefinizione del ruolo docente, emergono chiare consapevolezze degli ostacoli e delle fatiche rispetto al cambiamento: l'età media degli insegnanti, la difficoltà di cambiare stili di insegnamento consolidati, una attrezzatura metodologica e didattica insufficiente a rispondere alle nuove sfide educative, il vincolo sentito come molto incombente dei programmi, delle scadenze, della valutazione, la difficile conciliazione tra attività più innovative e progetti sperimentali da un lato, e routine quotidiana di curricula e programmi da svolgere e completare dall'altra, le scarse possibilità reali di collaborazione, condivisione, coprogettazione con i colleghi, un tempo scolastico troppo stretto perché sia possibile andare oltre lo svolgimento dei programmi.

## I movimenti

Dalla diffusa consapevolezza della crisi attuale della scuola i docenti sembrano derivare una visione di sfida come rappresentazione prevalente

del proprio lavoro. E si sentono sfidati sul piano didattico e sul piano educativo da quello che appare oggi lo iato profondo tra la proposta formativa della scuola e le motivazioni dei suoi allievi. La sfida didattica si accentra essenzialmente su due questioni: la motivazione degli studenti e il rapporto con le nuove tecnologie. La prima sfida didattica ha a che fare con l'obiettivo di motivare gli studenti e far sì che attribuiscono un senso al lavoro scolastico: sintetizzando ciò che gli insegnanti prevalentemente citano come strategie per affrontarla emerge l'indicazione complessiva di una didattica attiva, di maggior protagonismo degli allievi, valorizzazione del gruppo, spazi di pensiero e di discorso con gli allievi sulla loro esperienza scolastica, l'essere i docenti attrezzati di competenze metodologiche più forti sulla gestione della classe. La sfida delle tecnologie, sentita in particolare con gli allievi più grandi, prospetta ai docenti una situazione di cui vedono lucidamente gli effetti di cambiamento, i rischi e i vantaggi, ma soprattutto l'urgenza di scelte e di integrazioni che appaiono difficili soprattutto per i docenti meno giovani. Le tecnologie hanno prodotto nuovi linguaggi, nuovi alfabeti, nuovi stili cognitivi, nuove competenze degli allievi; impongono di abbandonare modi e strumenti della didattica tradizionale, richiedono, soprattutto agli insegnanti di formarsi, aggiornarsi e innovare costantemente la propria didattica. Presentano il rischio di catturare e quasi saturare tempo e attenzione degli allievi, sembrano ai docenti minacciare la capacità di discorso verbale, di argomentazione, di pensiero e interrogazione critici, di tempi lunghi per lo studio, di concentrazione su un oggetto di ricerca. La facilitazione e l'accelerazione consentita dalle nuove tecnologie si pone quasi in antitesi con un assetto di studio, di riflessione, di elaborazione più complessa delle informazioni. I docenti sanno bene però che esse permettono livelli di espressione, di produzione autonoma, di condivisione, di costruzione di *prodotti* concreti che rendono più visibili, socializzabili, applicabili i risultati di apprendimento e possiedono perciò un potenziale di motivazione, gratificazione, ostensione di ciò che si produce a scuola del tutto nuovo. La sfida è allora quella di recepire e sfruttare il potenziale delle nuove tecnologie esplorandone e sperimentandone gli usi produttivi, le convergenze con il compito di apprendimento, con un approccio docente di educazione al loro uso, anche sul piano della nuova etica che richiedono, e alla consapevolezza attiva dei processi che grazie ad esse si compiono. Occorre un presidio, dicono gli insegnanti, rispetto al rischio di dipendenza dalle tecnologie, occorre preservare una disposizione attiva, autonoma, critica rispetto a tutto ciò che mettono a disposizione.

Quanto alla sfida educativa gli insegnanti la individuano nella necessità che, nello scenario ipercomplesso, indefinito e incerto che caratterizza la realtà in cui vivono i ragazzi, la scuola rappresenti un luogo alternativo, un

luogo di elaborazione, quasi di decondizionamento rispetto all'esperienza più diffusa. Un luogo in cui 'rieducare' a dimensioni oggi trascurate: i valori, la cultura, l'etica, l'autonomia di giudizio, la capacità di scegliere in base a criteri consapevoli, il rispetto delle regole e dei diritti/doveri.

La sfida educativa, nella sua dimensione sociale, richiama all'impegno che la scuola deve assolvere rispetto alla società, in cui gli insegnanti riconoscono tre direzioni privilegiate: emancipare gli allievi attrezzandoli di conoscenze e competenze forti; fornire i giovani di criteri per orientarsi nel mondo, per assumere responsabilità, per costruire il proprio progetto; saper leggere la complessità del presente per farsi interprete delle esigenze formative e svolgere autorevolmente il proprio mandato di scuola. La crisi della scuola si traduce dunque nel sentirsi, nel proprio ruolo di docenti, non garantiti e sicuri ma quotidianamente sfidati e messi alla prova. Se si prende atto della crisi, se non si rinuncia, se non si nega la situazione o ci si arrende, si assume necessariamente una posizione attiva che sospende la routine e propone il proprio lavoro come una risposta alla sfida, come una quotidiana ricerca di soluzioni creative. Emergono dal materiale raccolto molti segni di movimento, di ricerca, di riformulazione del proprio modo di fare scuola, di sperimentazione continua, in cui l'esperienza del limite, dell'insuccesso, dell'inefficacia, diventano stimolo e innesco di nuovi modi, di nuove strategie, di approcci inediti. Sono spesso piccoli movimenti, piccole variazioni, spesso testimoniati dai docenti stessi come artigianali esperimenti, come processi per tentativi ed errori. Ma hanno il grande significato di realizzare e dare corpo a una posizione di ricerca del docente, che dalla lettura della situazione elabora ipotesi di azione e le sperimenta. Rappresentano anche la possibilità e la volontà di quello che i docenti chiamano il mettersi in gioco, intendendo così, con espressione efficace, l'uscire dagli schemi e dai repertori abituali e sperimentare nuove posizioni e inedite interpretazioni del ruolo docente. E l'innovazione sta soprattutto nelle scelte di metodo, inteso nella sua accezione più ampia e comprensiva di scelta di relazione, stile di comunicazione, apprestamento della situazione, modalità di proposta e di conduzione dell'esperienza didattica. Sottolineo la dimensione del metodo come quella che appare centrale e strategica nelle esperienze testimoniate perché è significativo che proprio la dimensione più solitamente trascurata sia nella formazione dei docenti sia nei discorsi e nei progetti delle scuole, emerga qui come l'ambito di maggior attenzione, quello in cui si ricercano possibilità per rispondere alle sfide, quello in cui ci sente meno attrezzati e però quello che ha maggiori responsabilità della crisi e maggiori possibilità di cambiamento e di innovazione. Ed è forse questo un segnale in più di come questi movimenti osservati vadano nella direzione di provare a rompere una forma consolidata, scompo-

nendo i giochi, ribaltando i ruoli, riallestendo i setting, uscendo dagli schemi, arrestando gli automatismi. Nelle mosse e nelle strategie di azione dei docenti si individuano alcuni nuclei significativi, alcune direzioni privilegiate che ben esprimono la ricerca di modi nuovi. Un primo nucleo riguarda la ricerca di interventi personalizzati di vicinanza, sintonizzazione emotiva, facilitazione della comunicazione, in particolare in situazioni critiche. Molte esperienze si aggregano poi intorno a un secondo nucleo che propone strategie di spiazzamento, sorpresa, destabilizzazione, provocazione culturale con cui gli studenti devono essere attivati, mobilitati perché occorre rompere l'omeostasi che rischia di renderli indifferenti e non motivati alle proposte di apprendimento. Gli interventi creano una dissonanza, uno squilibrio, stimolano e convocano intorno a un tema, a una proposta. E l'attivazione che si produce richiama la necessità di una presenza attenta e attiva del docente, per elaborare lo squilibrio e renderlo produttivo di apprendimento. Osserviamo poi un'altra tipologia di scelta didattica che propone un'interpretazione del ruolo docente improntata ad aderire alla situazione reale e contingente, al comprendere e interpretare lo stato della classe e modulare una proposta di attività che intercetti gli allievi; è quasi un improvvisare creativamente fuori da routine e da protocolli rigidi, un 'recitare a soggetto' che implica la capacità di leggere la situazione e trarre da essa risorse per raggiungere gli obiettivi che ci si propone. Sono molto forti, quando gli insegnanti parlano delle loro risposte alla sfida educativa, i rimandi alla necessaria ricerca di una particolare qualità della presenza nel gruppo classe: occorre esserci, giocare nella relazione, esserci come persone, accorgersi di ciò che accade, riscontrare e confermare, valorizzare effetti e prodotti del lavoro formativo. Infine si evidenziano molte esperienze in cui la ricerca di nuove modalità didattiche si è occupata essenzialmente di ripensare e riallestire il setting formativo nei suoi aspetti materiali, privilegiando dunque una dimensione abitualmente troppo trascurata e non pensata. In modo trasversale a fasce scolastiche, età degli allievi, discipline insegnate, ci sembra di poter cogliere una generale disposizione degli insegnanti a concentrare i movimenti di cambiamento, la ricerca di nuovi approcci, sulla dimensione relazionale e sulla ricerca di una diversa e migliore qualità della presenza, propria e degli allievi, sulla scena scolastica. Gli allievi devono essere convocati, sollecitati, catturati, motivati, indotti anche loro a mettersi in gioco, a entrare in rapporto con ciò che avviene in classe. Ci sembra un segno di spostamento importante, che apre forse alla fuoriuscita dall'attendere come prerequisito del lavoro scolastico che i ragazzi siano naturalmente predisposti e disponibili ad apprendere. L'evidenza della crisi, lo scacco della proposta attuale della scuola impone forse di ripensare proprio l'innescò, le condizioni, le premesse del lavoro scolastico. Obbli-

ga a non illudersi che siano garantite a priori, e a pensare che anch'esse vadano costruite, e che questo sia compito e obiettivo del lavoro della scuola, prima dei programmi, prima degli apprendimenti specifici, prima dell'armamentario didattico che rischia di lavorare a vuoto se non si realizza prima un passaggio formativo essenziale: costruire e condividere le condizioni necessarie, collocarsi e collocare gli studenti nel processo formativo, sollecitare la ricerca di senso dell'esperienza scolastica e di relazione con questa. Questo implica però uno spostamento anche nel modo di intendere la professionalità docente e la ridefinisce fuori e oltre il tradizionale profilo di ruolo. Anche di ciò parlano gli insegnanti che abbiamo ascoltato: divisi e oscillanti tra l'ammettere che i modi ancora prevalenti sono quelli di un ruolo trasmissivo centrato su lezione/interrogazione perché il dispositivo scolastico attuale quasi impone ciò, e il testimoniare invece movimenti di ricerca e sperimentazione di altri ruoli e altre posizioni possibili per il docente. Innanzitutto i discorsi propongono spesso un campo di competenze esercitate dai docenti che si è ampliato a comprendere, oltre a quelle disciplinari, metodologiche, didattiche, relazionali, anche competenze organizzative e di gestione dei processi. Ma soprattutto sono le esperienze narrate e osservate, sono i movimenti e gli spostamenti percepiti nel lavoro scolastico che parlano di ipotesi nuove di autocomprensione e definizione di sé. Pur segnalando infatti diffusamente i vari ordini e motivi della difficoltà a innovare radicalmente i modi della didattica, gli insegnanti esprimono definizioni che accostano alla funzione diretta di insegnamento una serie di funzioni, di declinazioni e interpretazioni di ruolo indirette. Si parla allora di gestire esperienze di apprendimento, di allestire ambienti adeguati, di costruire il gruppo, di monitorare i processi, di essere anche tutor e mentori degli allievi, di attivare e animare gruppi di lavoro in ottica laboratoriale, di essere ponti e tramiti tra l'interno e l'esterno scuola, di svolgere continue mediazioni, di facilitare apprendimento e sviluppo. Potremmo dire che si allude qui a ciò che la ricerca pedagogica ha definito come ruolo di regia, definizione incisiva e suggestiva se la apriamo ai suoi significati: fare regia significa avere visione progettuale d'insieme di ciò che si vuole produrre, assegnare ruoli e valorizzare gli attori, avere un canovaccio e un copione che orienta il processo, dare spazio all'interpretazione, curare la scena, attrezzarla di tutti gli elementi che servono, non essere al centro del palcoscenico ma spesso laterale, lavorare anche dietro le quinte, gestire un processo fino a produrre un suo esito concreto e visibile.

Da una lettura del materiale che pure attraversa tipi di scuole, luoghi, età, esperienze e modelli molto eterogenei, sembra di poter fare emergere complessivamente l'immagine di una attiva micro-ricerca di vie di possibile superamento della crisi di ruolo dell'insegnante che è specchio della

crisi di identità della scuola. Le soluzioni sperimentate, le vie intraprese, esibiscono spesso come tratto comune l'intento di comporre e integrare in un mix equilibrato e mediato elementi diversi se non addirittura contraddittori: sperimentazione di didattiche attive e innovative e contemporaneo presidio della lezione e comunicazione frontale; protagonismo degli allievi e necessità di forte azione di guida e indirizzo dei docenti; stimolo all'autonomia e all'espressione nel rispetto rigoroso di norme e regole; relazione empatica con gli allievi e governo autorevole della classe; impegno nei progetti speciali e necessario riferimento a programmi e curricula; progetto del singolo insegnante coniugato e mediato con il mandato istituzionale; disponibilità a nuovi linguaggi e tecnologie ma controllo e prevenzione dei loro usi ed effetti deteriori; simmetrie e asimmetrie relazionali.

E, nello stesso ordine di logica, si sentono affollare citazioni, esplicite e non, di modelli di riferimento, di metodologie, tecniche e strumenti di lavoro educativo (la didattica attiva, il lavoro di gruppo, il metodo della ricerca, il problem solving, il cooperative learning, la peer education, il focus group, il brainstorming, le tecniche conversazionali, la coprogettazione, l'apprendimento condiviso, la progettazione, valutazione e didattica per competenze...) come sfondi di conoscenze e competenze personali, ma il gioco che prevale, che conta, che prova a cambiare le cose, si gioca sul campo della classe, nel quotidiano, con sintesi personali di saperi, di esperienze, di formazione, di tensioni progettuali e di considerazioni del limite e del rischio, che si nutrono molto però del percepire e leggere la situazione concreta, la domanda presente, le risorse a disposizione, i protagonisti reali, ciò che avviene e ciò che potrebbe avvenire.

È probabilmente proprio l'acuta e irreversibile presa d'atto di un dispositivo scolastico gravemente inadeguato e sofferente che spiega perché domini la ricerca di soluzioni che si pongono nell'area della relazione e della comunicazione, della gestione del gruppo, dell'organizzazione del processo. Di fronte al tracollo di una scuola piena di contenuti, di programmi, di curricula, di valutazioni, di procedure, si guarda ad altre dimensioni, si cercano altre leve di azione. Le situazioni concrete in cui si agisce sono il segnale quotidiano dei guasti, e lì si leggono le domande aperte, le contraddizioni, le fatiche di tutti i coinvolti. È allora alla possibilità di modi diversi di abitare quelle situazioni, di produrvi effetti nuovi, che è tesa la ricerca, la richiesta, il movimento che si percepisce. Certo, l'enfatizzare la dimensione relazionale e organizzativa dei processi formativi scolastici rischia di produrre una volta in più separazione e scissione tra elementi che devono essere invece considerati dimensioni interagenti e profondamente intrecciati, ma rappresenta forse anche la possibilità più immediata e vicina di leggere e guardare cosa avviene, di che cosa è fatta l'esperienza scolasti-

ca, come è vissuta e sentita dai suoi protagonisti. E la centralità di questa dimensione forse è da leggere anche come effetto della deriva attuale: nell'esperienza della crisi i docenti sentono che l'istituzione-contenitore del loro lavoro non riesce a conferire identità e dignità e supporto e si sentono unica risorsa: perciò parlano di mettersi in gioco, di usare se stessi, la propria storia, la propria passione, di lavorare su di sé. E d'altro canto anche le voci degli studenti sembrano parlarci soprattutto di questa dimensione, di questa ricerca, quando denunciano che a scuola non si è in rapporto e non si interagisce con quello che si impara.

## **Le prospettive**

A quali orizzonti di prospettive apre tutto ciò che abbiamo compreso e appreso da queste esplorazioni della scuola? Si è letta l'esperienza di crisi, si sono registrati movimenti di ricerca e di sperimentazione. Si è rilevata una acuta e diffusa percezione che sia questa forma del dispositivo scolastico che deve essere radicalmente ripensata e cambiata, perché non risponde e non corrisponde più al mondo in cui vive. Si sono raccolti segnali, tracce, percorsi di ricerca, di modifica dei modi di fare scuola e lì si è letti come possibile apertura di prospettive. Ma dobbiamo anche raccogliere un esito chiaro di ricerca che paventa l'impossibilità di cambiare e la argomenta. Nelle pieghe di queste voci e di queste argomentazioni possiamo provare a individuare spazi residui e percorsi praticabili per credere, nonostante tutto, a prospettive possibili.

Secondo quanto i nostri percorsi rivelano, nella scuola è impossibile un autentico cambiamento perché i vincoli strutturali su cui si fonda il lavoro scolastico sono così forti, così permanenti, così radicati, così intrecciati da rendere impensabile e impraticabile uscirne. Il prevalere dei contenuti, le didattiche disciplinari, la ripartizione dei tempi, il modello trasmissivo consolidato, la frammentazione del sapere e degli apprendimenti, l'urgenza dei programmi da svolgere, le scadenze imposte al lavoro scolastico, il dovere e l'apparato valutativi prescritti, la scarsa possibilità di trascendere gli ambiti e le competenze specialistiche e di progettare un'impresa comune, la difficoltà estrema di uscire da una visione individualistica della proposta formativa, l'isolamento della scuola, sono le voci di un lungo elenco composito che sostanzialmente vede la scuola vittima della forza stessa del suo dispositivo. La sensazione e convinzione diffusa è di essere dentro a una forma di esperienza fortissima nell'affermarsi e nel permanere, che si traduce nel soggettivo vissuto di non sentire di poter cambiare davvero. E gli insegnanti stessi confessano che quelle che pure hanno narrato come

prove di cambiamento sono espressione, certo, di resistenza attiva, sono sperimentazioni del nuovo possibile, ma non potranno incidere davvero sulla realtà generale della scuola. Lo spazio individuale di ricerca e innovazione, la realizzazione di un progetto personale, una didattica localmente felice sono possibili e testimoniate ma sempre dentro a questa visione che oppone il singolo all'istituzione, un'istituzione che, come dicono i docenti, impone procedure, colonizza il loro tempo, li tiranneggia con prescrizioni di scadenze, adempimenti, traguardi da raggiungere. Lo spazio di possibilità si recinta perciò intorno all'iniziativa individuale, si chiude nella classe, anche perché tra il singolo e l'istituzione manca drammaticamente la presenza di un gruppo che possa essere risorsa e motore di progetto e di cambiamento.

Il limite e l'ostacolo che però viene evocato da tutti come la causa prima della immobilità della scuola è il tempo, la mancanza assoluta di tempo. Si afferma, correttamente, che per cambiare ci vuole tempo, ci si rappresenta giustamente il cambiamento come un processo, che richiede disponibilità di tempi lunghi e distesi per essere pensato, progettato, condiviso, sperimentato e verificato, e di conseguenza sembra mancare la materia prima e la condizione necessaria. Tempo per incontrarsi, per comunicare, per confrontarsi, per pensare, per progettare. Il tempo è saturato, pieno di incombenze, programmato, prestabilito nel suo uso. In questa esperienza così piena di compiti e così carente di prospettive, si intravedono solo spazi residuali in cui può verificarsi qualcosa di diverso, quasi di alternativo alla logica scolastica dominante. Può essere l'incontro e la collaborazione soddisfacente con un collega che si sente affine; la sperimentazione individuale riuscita di nuove forme didattiche, soprattutto nella direzione di scoprire le potenzialità del gruppo e attivare espressione, collaborazione, scambio, ascolto reciproco; un temporaneo progetto speciale che giunge dall'esterno e porta nuovi stimoli. Possono essere, e sono soprattutto, le occasioni che aprono le porte della scuola, che portano fuori, magari lontano dall'aula scolastica, o addirittura lontano dalla vita abituale, e che perciò consentono di fare esperienza di vita, esperienze diverse perché, appunto, interrompono e sospendono temporaneamente la routine e la forma consueta del lavoro scolastico.

Forse è proprio dall'individuare spazi stretti che si possono estendere, piste sommerse da riscoprire, piccole mosse da amplificare che possiamo partire per ipotizzare prospettive. E il nostro materiale ci ha dato in questo senso qualche indicazione. Ci ha confermato che attivare percorsi, ma anche solo occasioni e momenti, dedicati a dire ciò che la scuola fa, come lo fa, e ad esplorare motivi, significati e modelli dell'agire professionale, realizza sempre grandi effetti di riflessione, di elaborazione dell'esperienza,



di apprendimento dall'esperienza, e predispone quindi a progettare il cambiamento. E allora la scuola dovrebbe chiedere, e si dovrebbe offrire alla scuola, la possibilità di percorsi formativi, consulenziali, di supervisione così orientati. La scelta clinica in particolare, seguita in tutte le esperienze documentate qui, ha mostrato la capacità di costruire setting e stili di lavoro formativo molto produttivi in termini di esplorazione e comprensione pedagogica, di scoperta e riappropriazione di saperi, cosa preziosa per alimentare consapevolezza e identità degli insegnanti. E anche per fornire una esperienza di gruppo di lavoro e delle possibilità del gruppo, nella scuola troppo poco praticate. Abbiamo verificato anche che per provare, per iniziare a cambiare occorre trovare un altro rapporto con il lavoro in cui si è immersi: pensarlo e interrogarlo nel suo accadere, nelle sue dimensioni molteplici, sospendendo il gergo e i codici che nascondono sotto etichette i significati, in particolare nella realtà scolastica. Suggestire alla scuola e supportarla nell'usare il tempo delle sue riunioni e della sua formazione in altro modo, dando spazio alle funzioni indicate sopra, credo potrebbe creare zone di potenziale cambiamento rilevanti. Accoglierei e rilancerei, di ciò che le ricerche ci hanno mostrato, l'opportunità di mettere al centro la questione del metodo: è sempre sorprendente quanto l'istituire come oggetto di discorso o di progetto il metodo sia fecondo di comprensioni, riconfigurazioni, riprogettazione. Tematizzare il metodo come chiave di approccio al compito di ripensare la scuola ricomprenderebbe, ma darebbe espressione buona e non riduttiva, a quella disponibilità e tendenza rilevate nelle scuole a privilegiare la dimensione relazionale come via di cambiamento. E contemporaneamente riaffermerebbe l'attenzione agli elementi materiali del fare scuola, di cui abbiamo visto l'utilità ma che sappiamo essere esperienza poco praticata. Da ultimo, i lavori documentati in questo testo ci hanno confermato una volta ancora il valore di ascoltare la voce degli studenti che pensano la propria esperienza di scuola: anche questo è uno spazio da allargare nelle scuole, istituendo e curando uno spazio e un tempo abituali di discorso e di ascolto che produrrebbero forti comprensioni e riconoscimenti reciproci, più deciso coinvolgimento e legame dei ragazzi con il proprio ruolo di studente. Gli spazi e i modi possibili di azione indicati fin qui non vogliono essere letti come itinerari per il cambiamento della scuola, tantomeno ovviamente come ipotesi sulla sua forma, ma invece come approcci e piste di lavoro praticabili per aprire nuove occasioni di pensiero condiviso e produttivo coniugando una posizione di ricerca, un assetto di formazione e autoformazione, e un'intenzione progettuale.

## **Facciamo il punto**

Il contributo individua, alla luce dei percorsi di ricerca presentanti del testo, dei nuclei di significato e delle trasversalità utili a promuovere apprendimento dai percorsi fatti e a pensare la scuola a partire dall'esperienza di scuola dei suoi protagonisti diretti. Vengono individuati in particolare tre aspetti emergenti dalle ricerche: la netta consapevolezza nei docenti e negli studenti della crisi della forma scuola, la presenza diffusa di piccoli movimenti di cambiamento, di ricerca di nuovi modi e nuove strategie concrete e quotidiane e la convinzione, soprattutto nei docenti, che il cambiamento sia un orizzonte utopico e forse irraggiungibile proprio perché la forma scuola attuale, con i suoi caratteri strutturali, impedisce di pensare e realizzare un reale cambiamento. Muovendo da un approfondimento di questi elementi il contributo delinea possibili prospettive future tramite cui continuare a interrogare e costruire sapere dalle pratiche scolastiche.



## Gli autori

**Camilla Barbanti** è pedagoga, PhD e assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove collabora agli insegnamenti di Pedagogia generale e Pedagogia della devianza e della marginalità. È socia del Centro Studi Riccardo Massa e autrice di saggi e articoli sull’Actor-Network Theory e sulla materialità in educazione e di una monografia dal titolo *Che cosa fanno gli oggetti? Una ricerca pedagogica sulla materialità in atto in una scuola steineriana*.

**Veronica Berni** è dottoranda di ricerca nel corso di dottorato Educazione nella società contemporanea presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca. Dopo aver conseguito una Laurea Triennale in Filosofia e una Magistrale in Scienze Pedagogiche, ha maturato esperienze professionali lavorando come educatrice e consulente pedagogica in campo scolastico e socioeducativo per vari anni. È tutor didattico e cultrice della materia per gli insegnamenti di Pedagogia Generale e Pedagogia della devianza e della marginalità. I suoi temi di ricerca ruotano attorno alla relazione tra teatro, educazione ed inclusione in contesti di devianza sociale.

**Paola Marcialis** è pedagoga, socia fondatrice dell’Associazione Centro Studi Riccardo Massa e referente del Laboratorio Permanente. Il lavoro educativo: professione e formazione. Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca, tra le sue pubblicazioni ricordiamo *L’Arte della domanda. Il linguaggio sulla scena della Clinica della formazione* (FrancoAngeli, 2005) e, a sua cura, *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea* (FrancoAngeli, 2015).

**Manuela Palma** è Phd e ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna Metodologia della formazione del Corso di Laurea in Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane. Ha alternato attività di ricerca e formazione

in servizi socio-educativi e scolastici tramite l'approccio della Clinica della formazione ad attività di ricerca e consulenza formativa all'interno delle organizzazioni. Tra i suoi interessi di ricerca i temi delle transizioni formative, dell'antropologia organizzativa, della scuola e della consulenza pedagogica. È socia del Centro Studi Riccardo Massa. Per FrancoAngeli ha pubblicato le monografie *Soggetti al potere formativo. Per una pedagogia clinica e critica* e *Il dispositivo educativo. Esperienza, formazione e pedagogia nell'opera di Riccardo Massa* e ha curato il testo *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*.

**Cristina Palmieri** è professore associato in Pedagogia generale e sociale docente di Fondamenti della consulenza pedagogica e Pedagogia dell'inclusione sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa". È socia fondatrice del Centro Studi Riccardo Massa. I principali interessi di ricerca riguardano la cura educativa, il disagio educativo, la dimensione epistemologica e metodologica del lavoro educativo. Fra le sue pubblicazioni, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa* (FrancoAngeli, 2018); *Crisi sociale e disagio educativo* (a cura di, FrancoAngeli, 2012), *Un'esperienza di cui aver cura* (FrancoAngeli, 2010), *La cura educativa* (2000), e, con Giorgio Prada, *Non di sola relazione* (Mimesis, 2008) e *La diagnosi educativa* (a cura di, FrancoAngeli, 2005).

**Giorgio Prada** è formatore e pedagogista, docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca. Tra le sue pubblicazioni si ricordano: *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo* (Mimesis, 2008, con C. Palmieri), e, per questa casa editrice, *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche* (2005, a cura di, con C. Palmieri) e *Ma chi ti ha insegnato l'educazione? Genitori sulla scena educativa* (2012) e *Con metodo. Dalla Clinica della Formazione alle pratiche educative* (2018).

**Anna Rezzara** è pedagogista, socia fondatrice e presidente del Centro Studi Riccardo Massa, professore senior di Pedagogia generale dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Tra le sue pubblicazioni ricordiamo *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola* (Mimesis, 2010), *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica* (Mursia, 2000), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa* (a cura di, FrancoAngeli, 2005).



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/latuaopinione.asp](http://www.francoangeli.it/latuaopinione.asp)



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI  
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI  
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

---

**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

# Vi aspettiamo su:

**[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)**

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria  
Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891798794



La Scuola è una realtà stratificata e multiforme: oggetto di grande eterogeneità di sguardi disciplinari vista la sua rilevanza sociale e istituzionale, è esperienza imprescindibile della vita di ognuno e tema costantemente dibattuto. Delle diverse modalità tramite cui approcciarsi alla scuola, se ne indicano tre che ne delineano altrettante figure: una scuola *vissuta*, una *rappresentata* e una *agita*. Il testo sceglie di dare spazio alla scuola *agita* descrivendo e approfondendo i risultati di due ampi progetti di ricerca che, con un affondo sulle pratiche scolastiche concrete, hanno coinvolto docenti e studenti di tutti gli ordini di scuola: dalla quella dell'infanzia alla secondaria di secondo grado. I progetti hanno fatto della *ricerca* e della *partecipazione* degli attori scolastici la propria cifra metodologica e hanno offerto l'occasione di tematizzare alcune questioni identificate dagli stessi docenti come criticità della propria esperienza professionale quotidiana: dalla gestione dei conflitti, alla necessità di innovare le metodologie didattiche, fino alla riflessione sul senso e l'identità della scuola di oggi e sui cambiamenti del ruolo insegnante, aprendo la possibilità di promuovere azioni di cambiamento alla luce di una maggiore valorizzazione del senso pedagogico dell'esperienza scolastica.

Il testo, dunque, può rappresentare una lettura utile agli insegnanti per ritrovare temi della propria esperienza quotidiana, per riflettere sulle proprie pratiche professionali e per riconoscere la possibilità di modificarle anche grazie al lavoro in *team*, ma costituisce anche un'occasione per quanti (studenti, pedagogisti, educatori, figure istituzionali) intendano approfondire il tema da un punto di vista pedagogico.

**Manuela Palma**, Phd, è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna Metodologia della formazione. Ha alternato attività di ricerca e formazione in servizi socio-educativi e scolastici tramite l'approccio della Clinica della formazione ad attività di ricerca e consulenza formativa nelle organizzazioni. È socia del Centro Studi Riccardo Massa. Per FrancoAngeli ha pubblicato le monografie *Soggetti al potere formativo. Per una pedagogia clinica e critica* (2016) e *Il dispositivo educativo. Esperienza, formazione e pedagogia nell'opera di Riccardo Massa* (2016).

**Cristina Palmieri** è professore ordinario in Pedagogia generale e sociale docente di Fondamenti della consulenza pedagogica e Pedagogia dell'inclusione sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”. È socia fondatrice del Centro Studi Riccardo Massa. Fra le sue pubblicazioni, *Non di sola relazione* (Mimesis, 2008) e, per FrancoAngeli, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa* (2018); *Crisi sociale e disagio educativo* (a cura di, 2012), *Un'esperienza di cui aver cura* (2010), *La cura educativa* (2000), e, con Giorgio Prada, *La diagnosi educativa* (a cura di, 2005).