

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

2

OTTOBRE
2021



— FUNGHI MATEMATICI E MATEMATICA COME SCIENZA SEMI-EMPIRICA

ALESSANDRO IN AFGHANISTAN

IL "SECOLO" DI EDGAR MORIN

PROMETEO, IL FUTURO,
TRA PAURA E SPERANZA

LA PRIMA GUERRA ATOMICA

Studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

NUOVA SECONDARIA RICERCA

2 ottobre
2021

Alessandra Mazzini, *Introduzione*, pp. 4-6

ATTUALITÀ

Cosimo Costa, *Ritornare alla paideia per ben educare*, pp. 7-18

Gianni Nuti, Manuela Filippa, *Nidi sonori: proposte per una formazione esperienziale*, pp. 19-32

Germana Mosconi, *La scuola ai tempi del Covid-19: lo sguardo degli studenti della Scuola secondaria di II grado*, pp. 33-51

Valeria Caggiano, *Pandemia & Tecnologia. Competenze per l'insegnamento: confronto tra insegnanti delle secondarie portoghesi e italiani*, pp. 52-62

Mirca Montanari, Giorgia Ruzzante, *La didattica inclusiva per le differenze: percorsi educativi nella complessità*, pp. 63-74

Amelia Lecce, *Emergenza Covid ed educatori a scuola: quali competenze si sono rivelate più efficaci per gli educatori scolastici ai fini di una educazione inclusiva*, pp. 75-88

RUBRICA UN LIBRO, I LIBRI, UN PROBLEMA

Alice Locatelli, *Lógos, verbum e paideia: riscoprire il valore della parola per un'“educazione” che sia “formazione”*, pp. 90-100

Giovanni Barracco, *Il sistema scuola dopo il Covid: quale futuro?*, pp. 101-114

DOSSIER

L'EDUCATORE NELLA SCUOLA: BUONE PRATICHE E RIFLESSIONI PEDAGOGICHE

a cura di Giuseppe Zago e Giulia Fasan

Giuseppe Zago, *Fra casa e scuola: la professionalità “pendolare” dell'educatore. Un'introduzione storica*,
ISSN 1828-4582

pp. 116-132

Giulia Fasan, *L'educatore nella scuola e la lunga marcia per il riconoscimento delle professioni educative*, pp. 133-146

Paolo Bianchini, Valeria Lucatello, Paola Damiani, *Dall'“andare a scuola” all'“andare bene a scuola”. Le funzioni degli educatori nel progetto “Provaci ancora Sam” contro la dispersione scolastica*, pp. 147-164

Francesco Pongiluppi, *L'educatore nei CPIA: interculturalità e inclusione sociale nell'esperienza torinese di Mirafiori*, pp. 165-175

Patrizia Sandri, Matteo Di Pietrantonio, *L'educatore per l'inclusione: una ricerca nella scuola secondaria nel periodo dell'emergenza sanitaria*, pp. 176-198

Corrado Muscarà, *L'operatore pedagogico territoriale: consulente e promotore di buone pratiche inclusive a scuola*, pp. 199-214

Enza Sidoti, Silvia Palma, *L'educatore socio-pedagogico nei contesti scolastici per un agire inclusivo*, pp. 215-226

Lilian M. Landriel, *La supervisione educativa. Una riflessione pedagogica sul ruolo del pedagogo a scuola*, pp. 227-248

Introduzione

Alessandra Mazzini

Il numero 2 di ottobre 2021-2022 di «Nuova Secondaria Ricerca» si apre con la sezione miscellanea denominata “Attualità”, che in questo fascicolo raccoglie sei saggi dagli argomenti diversificati.

Il contributo *Ritornare alla paideia per ben educare* di Cosimo Costa, dopo un’iniziale analisi della crisi educativa attuale, affronta il bisogno di iniziare i soggetti dell’educativo a una *paideia* in grado di non cedere alle mode e di coniugarsi ai saperi nuovi privilegiando non tanto metodi e tecniche quanto il carattere teleologico e valoriale del processo educativo. Socrate, ancora una volta, con il suo procedimento maieutico, è riproposto come un inizio fecondo di *paideia*, capace di aprire ad una “motivazione” intesa, con l’aiuto di Josef Derbolav, come categoria prima della personalità dell’insegnante e come mezzo indispensabile per affrontare il rischioso mondo dell’educazione.

La miscellanea continua con un articolo di Gianni Nuti e Manuela Filippa che descrive e analizza una proposta di sistema integrato di formazione alla pratica musicale nel nido d’infanzia, diffusa e ad intenso coefficiente di penetrazione, capace di coinvolgere tutti gli attori agenti all’interno della comunità educante. Il saggio, dal titolo *Nidi sonori: proposte per una formazione esperienziale*, indaga sul valore del pensiero divergente (applicato alla professionalità di educatore, all’adozione di pratiche riflessive e di tecniche di osservazione funzionali all’adozione di strategie educative appropriate all’interno del setting di esplorazione/costruzione di esperienze sonoro-musicali individuali e collettive. Inoltre, nel saggio si sottolinea il ruolo della narrazione come restituzione formale e condivisa delle pratiche riflessive e della valutazione formativa e come sistematico strumento di regolazione delle dinamiche circolari di insegnamento-apprendimento.

La scuola ai tempi del Covid-19: lo sguardo degli studenti della Scuola secondaria di II grado è il titolo del saggio di Germana Mosconi che presenta i primi risultati di un’indagine qualitativa, volta ad esplorare i vissuti e le idee degli studenti della scuola superiore sull’esperienza di scuola a distanza. Dalle interviste condotte sia durante il primo lockdown (aprile 2020) sia alla fine dell’anno scolastico è emerso come nel tempo, anche se con qualche differenza a seconda della tipologia di scuola frequentata, gli studenti abbiano dimostrato un’elevata capacità di adattamento alla situazione di emergenza. Pur avvertendo la mancanza di quella dimensione corporea e sensoriale della scuola, quella della relazione con gli insegnanti e con i compagni, l’aver sperimentato modalità insolite di fare lezione ha condotto gli studenti a

pensare ad una scuola che in futuro si potrebbe avvalere di un utilizzo della tecnologia in un'ottica di didattica integrata.

Anche il contributo di Valeria Caggiano, *Pandemia & Tecnologia. Competenze per l'insegnamento: confronto tra insegnanti delle secondarie portoghesi e italiani*, ha al centro le ripercussioni che il periodo della pandemia ha avuto sulla scuola. Il saggio mira a valutare in un'ottica comparativa come gli insegnanti, portoghesi e italiani, hanno percepito l'uso delle tecnologie nel processo di insegnamento, durante il periodo pandemico. A partire dall'analisi della letteratura scientifica, è stato elaborato un questionario, che è stato utilizzato per identificare la percezione del docente riguardo all'uso delle piattaforme e degli strumenti per la didattica a distanza e le analisi descrittive hanno condotto a una riflessione critica relativa ai contesti scolastici dove gli insegnanti operano, mettendo in evidenza tra le variabili cruciali la cultura organizzativa, le competenze pregresse degli insegnanti e il senso di comunità come valore.

Nel saggio *La didattica inclusiva per le differenze: percorsi educativi nella complessità* Mirca Montanari e Giorgia Ruzzante propongono una riflessione relativa alla complessità dei contesti educativi che richiama una didattica inclusiva rivolta a rispondere efficacemente alla crescente eterogeneità delle classi, attualmente colpite dalle conseguenze del Coronavirus. Il saggio presenta alcune significative ed innovative esperienze educative inclusive, come le scuole dell'infanzia di *Reggio Children* e le scuole montessoriane che, insieme alle innovative scuole DADA, alla scuola senza zaino e alle scuole ispirate all'*outdoor education*, rappresentano una rinnovata e inclusiva sperimentazione coincidente con un'azione didattica quotidiana creativa, giocosa, operosa, responsabile tesa a ricercare e ri-scoprire nuove forme di *paideia*.

Anche Amelia Lecce mette al centro del suo contributo una riflessione a partire dall'attuale situazione pandemica e dei risvolti che ha avuto, e sta avendo ancora, sul ruolo che l'educatore scolastico è chiamato a svolgere. L'autrice evidenzia come, a causa della pandemia tuttora in corso, l'educatore scolastico – che per sua natura è pronto ad accogliere il rischio, l'evento inaspettato e il fallimento – abbia rallentato (e in qualche caso paralizzato) alcuni interventi di primaria importanza. Questa congestione sembra aver avuto – secondo Lecce – ripercussioni sulla qualità delle prestazioni nonché sugli ambiti di intervento, sull'utenza, ma pare anche aver consolidato quella flessibilità e adattabilità al cambiamento tipica delle professioni educative.

La ricerca presentata, che ha coinvolto otto educatrici scolastiche, intende indagare quali competenze sono risultate più efficaci durante l'emergenza causata dal Covid-19 e ha messo in luce come la flessibilità sia uno dei fattori chiave per la professionalità dell'educatore.

La seconda parte del numero accoglie la rubrica *Un libro, i libri, un problema*, la sezione che accoglie saggi di rassegne critiche in cui, a partire dalla recente pubblicazione di un volume, si avviano una discussione critica e un dibattito attorno a un tema, alla luce delle pubblicazioni precedenti su quel determinato argomento.

La rubrica si apre con il saggio di Alice Locatelli *Lógos, verbum e paideia: riscoprire il valore della parola per un'“educazione” che sia “formazione”*, che, a partire dal nuovo libro di Elsa Maria Bruni, *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione* (2021) si propone una riflessione sul ruolo dei classici nella società contemporanea, evidenziando l'importanza che

possono rivestire ancora oggi nel processo di educazione e di formazione delle nuove generazioni, attraverso una riscoperta del valore delle parole.

Segue il saggio di Giovanni Barracco, che si propone l'indagine di due temi "canonici" del dibattito sulla scuola, che vengono affrontati attraverso l'analisi critica di tre saggi pubblicati tra il 2017 e il 2020; il testo di Federico Condello, *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*; il saggio di Claudio Giunta in *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*; il volume di Giuseppe Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Il primo tema è il futuro degli studi umanistici e l'avvenire del Liceo Classico in una realtà, come la nostra, in cui sembra che l'istruzione umanistica sia destinata ad un rapido declino. Punto di partenza è la necessità del sapere classico per una società autenticamente democratica e per una formazione compiuta della persona. Il secondo tema è il nodo di una riforma della scuola, indagato con la recensione critica del volume Bertagna, uscito all'indomani dell'emergenza Covid-19, che propone un'idea di scuola – e dunque una riforma – tra le più compiute e articolate degli ultimi anni, che si confronta con la contemporaneità e cerca di operare una sintesi tra il modello scolastico italiano e alcuni elementi tratti dai modelli scolastici europei e americani.

Il numero si chiude con la sezione monografica dedicata al dossier *L'educatore nella scuola: buone pratiche e riflessioni pedagogiche* a cura di Giuseppe Zago e Giulia Fasan.

Il dossier raccoglie otto contributi che si riferiscono a resoconti critici e analitici di "buone pratiche" già presenti sul territorio nazionale, che vedono la figura dell'educatore socio-pedagogico e quella del pedagogista impegnare le loro professionalità all'interno della scuola secondaria. Sono, infatti, numerose, eterogeneamente diffuse e diversamente declinate sul territorio nazionale, le esperienze e le progettazioni educative che vedono educatori socio-pedagogici e pedagogisti entrare a vario titolo nei contesti scolastici.

I saggi del dossier si propongono di stimolare, a partire da queste esperienze, riflessioni di tipo teorico destinate ad arricchire una letteratura di riferimento ancora *in fieri*.

Ritornare alla *paideia* per ben educare

Cosimo Costa

Dopo un'analisi iniziale della profonda crisi in cui soprattutto oggi l'educazione riversa, l'articolo affronta il bisogno di iniziare i soggetti dell'educativo a una paideia in grado di non cedere alle mode e di coniugarsi ai saperi nuovi privilegiando non tanto metodi e tecniche quanto il carattere teleologico e valoriale del processo educativo. Socrate, ancora una volta, con il suo procedimento maieutico, è riproposto come un inizio fecondo di paideia, capace di aprire ad una "motivazione" intesa, con l'aiuto di Josef Derbolav, come categoria prima della personalità dell'insegnante e come mezzo indispensabile per affrontare il rischioso mondo dell'educazione.

After an initial analysis of the deep crisis from which education is suffering especially today, the article addresses the need to initiate the subjects of education to a paideia capable of not giving in to fashions and of being open towards new knowledge by privileging the teleological character and values of the educational process instead of methods and techniques. Socrates, once again, with his maieutic procedure, is again proposed as a fruitful initiation of paideia, capable of opening up to a "motivation" understood, citing Josef Derbolav, as a category prior to the teacher's personality and as an indispensable instrument to face the risky world of education.

Parole chiave

Paideia; scuola; motivazione; Socrate; Josef Derbolav

Keywords

Paideia; school; motivation; Socrates; Josef Derbolav

1. Premessa

Era il 1915 quando Giuseppe Lombardo Radice, sulle pagine di un minuto volumetto dal titolo *Come si uccidono le anime*, scriveva: «la scuola è meccanica di compiti dati e portati, di nozioni ripetute dal maestro, “insaccate” e – *pardon* – “rigurgitate” agli esami dagli scolari»¹. Il pedagogista catanese il motivo lo scrive subito dopo: «Perché è la scuola dove tutto è prestabilito: materia, quantità, valutazione»². Ma sappiamo bene che una causa più vasta “meccanicizza” la scuola. Con le parole dello stesso autore, essa ha la sua efficienza fuori e prima della scuola e investe la stessa cultura. È «la cultura che produce tossine» ed è nel suo stesso movimento che bisogna «cercare l'origine di quella narcosi spirituale della quale la scuola meccanicizzata è solo un caso»³. Le anime si uccidono facilmente se la cultura non è conquista. La grande varietà scientifica è zero se non è rivissuta e ritrovata da colui che l'impara. «*Rendersi conto*, questo è imparare»⁴.

È risaputo che Lombardo Radice utilizza la categoria di *scuola gesuitica* per contrastare i difetti di una didattica basata sul nozionismo, sullo schematismo, sulla pigrizia degli insegnanti e degli

¹ G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Edizioni ETS, Pisa 2020, p. 94.

² *Ibidem*.

³ *Ibi.*, pp. 94-95.

⁴ *Ibi.*, p. 95.

alunni, ed è in tale categoria, come afferma Lorenzo Cantatore, che l'autore ci consegna un'importante lezione. Le idee formulate sull'educazione come ricerca e come prevenzione della "morte dell'anima" devono tradursi in «assoluta "fede nella libertà dell'uomo", nell'autorevole posizionamento dell'anima fra la storia e lo spirito, nell'affermazione della coscienza come arma invincibile per combattere le forze reazionarie»⁵.

I pensieri sull'educazione di Lombardo Radice appaiono come l'anticipazione di un tema molto attuale. Oggi l'educazione ha fatto importanti progressi, si è resa in grado di espandere ambiti di competenza, moltiplicare figure professionali, si preoccupa ad educare o anche rieducare, diventa permanente, ricorrente, multiculturale, sperimentale, speciale, multimediale... ma inizia a manifestare, per dirla con le parole di Francesco Mattei, i sintomi di una preoccupante «bulimia»⁶. La stessa società educante, invocata e osannata per decenni, depotenzia e devitalizza parte della carica costitutiva e innovativa della pedagogia per sfociare in un'orgia comeniana in cui anche il povero Socrate con la sua maieutica ha serie difficoltà a trovare posto.

Quelli che l'educazione vive non possono quindi dirsi giorni tranquilli. Anzi, a dispetto della grande espansione e al moltiplicarsi delle discipline e delle agenzie educative si teme un preoccupante tramonto della pedagogia, dei fini dell'educazione, oltre che un'inquietante e dolorosa scomparsa dei maestri⁷. È questa una situazione di profonda crisi che fa eclissare la pedagogia nella didattica, nello psicologismo, sociologismo o anche nel pedagogismo; che volontariamente o involontariamente, come anticipò il pedagogista catanese e come scrive più recentemente Riccardo Massa, induce la scuola a non essere più cultura ma «programmi di studio», «registro banalmente pedagogico» in cui «tutti vogliono insegnare qualcosa»⁸.

2. La "stanchezza" dell'educazione

Per comprendere tale crisi penso che si debba innanzitutto almeno accennare al lungo cammino di sviluppo che vede il sapere pedagogico concretizzarsi nella scuola e nelle attuali e infinite didattiche ad essa appartenenti.

⁵ L. Cantatore, Vita mortis meditatio. *Il breviario pedagogico di Giuseppe Lombardo Radice*, in «I problemi della pedagogia», LXVI, 1 (2020), p. 110.

⁶ Cfr. F. Mattei, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma 2009.

⁷ Per un profilo efficace di questo clima culturale si rimanda a G. Acone, *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986, pp. 9-50; Id., *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994; H. Giesecke, *La fine dell'educazione*, Anicia, Roma 1990; e anche se con qualche riserva, ad alcune verità contenute in E. Galli della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia 2019. Circa le riserve si veda C. Costa, *Ritornare ai maestri*, in «Pedagogia e Vita», LXXVIII, 1 (2020), pp. 4-10.

⁸ Cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 87. L'autore più di altri ha bene illuminato il problema della deriva istruzionista verso cui sta andando l'educazione, a tal fine cfr. Id., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987; Id. (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1988. Ripercorrendo la direzione di Massa, e solo per fare un esempio di estinzione pedagogica, anche la stessa filosofia con la sua curvatura etica si configura «come una piccola pedagogia, non più nel senso della *paideia* classica e di quella moderna ma in quello di un sapere che pretende di incidere sulle abitudini della vita individuale», R. Massa, *Cambiare la scuola*, cit., p. 90.

Le ragioni di una tale crisi si potrebbero scoprire guardando alle principali funzioni che la stessa scuola per tradizione ha sempre svolto ossia quella economica, politica e culturale. La scuola sviluppa una funzione economica, ormai anche tecnica, legata al problema della sopravvivenza di qualunque forma di organizzazione umana volta a produrre qualificazioni di natura professionale; esercita una funzione politica per assicurare la coesione del gruppo sociale, ossia per politicizzare l'esistenza di una comunità e rispondere all'esigenza di una unità dello Stato; svolge una funzione culturale, in quanto raccoglie l'eredità del sistema sociale per dare risposte di senso ai grandi interrogativi della vita e della morte, della volontà e dell'azione, fissandone le interpretazioni e cristallizzandone i tanti valori, mentre le trasmette alle nuove generazioni.

La crisi pedagogico-educativa è la crisi delle dette funzioni, determinata sia dal conflitto interno al sistema scolastico, sia dai mutamenti del contesto economico e socioculturale a cui non riesce a trovare, in tempi reali, risposte precise. Si guardi, solo per fare un esempio, all'enorme espansione della tecnica, allo sgretolamento delle organizzazioni politico-economiche di tipo nazionale o più precisamente alla loro immersione in un contesto che è aperto a fluttuazioni e aspirazioni di tipo multinazionale e multi-etnico, all'incertezza dei sistemi o dei modelli di interpretazione della realtà. La situazione è critica e le difficoltà crescono.

Anche se l'impegno è azzardoso, le cause potrebbero cercarsi, ma qui solo sommariamente, nelle principali linee che definirono il sistema formativo europeo. Risulta evidente come le scelte in materia educativa tra gli anni Cinquanta e Sessanta videro nello spirito del *Trattato di Parigi* (1951) un primato della ragione economica: una politica comune di formazione professionale che possa contribuire allo sviluppo armonioso sia delle economie nazionali, sia del mercato comune. Ma la ragione economica non nasce improvvisa: implicita nella cultura illuministica, permea i vari sogni rivoluzionari e fa da sottofondo costante al mondo moderno fissandone il dominio dell'utile. Sicuramente la ragione utilitaristica copre orizzonti più vasti di quelli scoperti dalla ragione di Stato legata alle aspirazioni nazionali ma può far leva soltanto sugli interessi economici, divenuti quasi categoria super nazionale. Sono anni in cui la mutata connotazione del potere, da politico ad economico, lascia immutato il contrasto tra acuto bisogno di libertà e irrigidimento del potere. Quello economico si incorpora nelle strutture sostanziate di tecnocrazia, tendenti a strumentalizzare le coscienze attraverso il livellamento dei bisogni e la riedificazione dei poteri costitutivi della persona.

Bisognerà attendere la fine degli anni Sessanta per un'apertura verso problematiche più globali. E difatti, anche se la parola d'ordine sarà qualificazione professionale, la formazione generale sarà intesa come base necessaria sia per rendere la formazione professionale idonea a soddisfare le esigenze derivanti dal progresso tecnico e dalle innovazioni nell'organizzazione della produzione, sia per favorire lo sviluppo armonico della persona.

Il clima di promettente attesa creato dagli esperti degli anni Sessanta ha però breve durata. Nel volgere di pochi anni, si dovrà infatti fronteggiare sia il susseguirsi di crisi economiche che riveleranno infondate le ipotesi previsionali di sviluppo, sia le conseguenze non previste da una prospettiva formativa tutta direzionata dalla funzionalità produttiva. Riforme e progetti di riforme mireranno a creare uguaglianza delle opportunità formative, requisito indispensabile per l'instaurazione di una democrazia sostanziale; e il sistema scolastico, sotto accusa perché

ritenuto responsabile di asservire al potere delle classi dominanti⁹, mediante il dibattito sulla democratizzazione sarà riportato al principio del diritto di tutti gli uomini a usufruire di uguali opportunità formative per garantire la personale realizzazione. Il dibattito è dominato dalla teoresi e dalla prassi educativa, volte a giustificare il rifiuto dei saperi tradizionali, a proporre progetti culturali alternativi a misura delle nuove urgenze imposte dalla trasformazione.

Il problema della qualità dell'educazione e dei contenuti formativi riemerge durante gli anni Ottanta. Il sistema culturale, infatti, farà fatica a dare sufficienti categorie interpretative atte a unificare i vari campi e rivelerà scarse capacità a significare la complessità reale. Queste insufficienze faranno vivere il sistema, in crescente misura, dissociato e in stato di conflittualità, se non di sudditanza, con gli altri sottosistemi. Si guardi agli effetti: la riflessione epistemologica sulla scientificità della pedagogia, quindi l'allargamento alle scienze dell'educazione; l'accento sull'efficienza come meccanismo tanto di selezione che di emancipazione, a seconda che si applichi alle élite o agli svantaggiati; una concettualizzazione delle pratiche pedagogiche e una ridefinizione del campo della didattica, allargato a una pluralità di luoghi, di percorsi e di età. Peraltro, in questo passaggio, la pedagogia perde terreno in favore di altri dispositivi disciplinari che occuperanno il campo della formazione con approcci, metodologie, riferimenti teorici che poco o nulla hanno a che vedere con il discorso pedagogico.

Si giunge al tempo d'oggi in cui un forte "pluralismo culturale" diviene sempre più pluralismo di proposte educative¹⁰. Rafforzati dalle cause, si ritorna pertanto al punto da cui siamo partiti: l'attuale "stanchezza" dell'educazione, innegabilmente equipaggiata a livello epistemologico e didattico ma dimentica dei significati profondi dell'educare. I volti della "stanchezza" possono facilmente cogliersi negli eventi più concreti che caratterizzano l'educativo: l'assillo di come far passare l'allievo dal passivo all'attivo, di come portarlo a pensare staccandolo dal pensare sempre e solo pensieri pensati da altri; molti maestri nel minor tempo, soprattutto forniti della strumentazione necessaria e ben finalizzata per agire efficacemente sul soggetto¹¹; privilegiare l'atteggiamento passivo dei giovani nonché delle masse in grado di facilitare la riuscita; una risposta per ogni interrogante e per la rimozione di ogni dubbio per un comprovato successo nella società, nel lavoro, in un funzionamento programmabile e valutabile. Si tratta dell'invenzione "positiva" di una *techne*, soprattutto per la comunicazione e la facilitazione dell'apprendimento, al cui orizzonte non si pone nessun bisogno di originalità e innovazione perché in fondo ci si troverà sempre di fronte a una cosa apprezzata. Ma è questo un procedimento estensibile a tutto? Sono rispettate tutte le esigenze del singolo e della convivenza?

Le evocazioni sono evidenti e penso che insistere con il tratteggio possa solo far solamente scivolare nei *cahiers de doléances*.

⁹ Cfr. L. Althusser, *Scuola, potere, ideologia*, a cura di M. Barbagli, il Mulino, Bologna 1972, pp. 19-25.

¹⁰ C. Costa, *Educazione e cultura*, in F. Magni (a cura di), *La pedagogia tra educazione e formazione. Contributi per la continuazione di un dibattito*, Edizioni Studium, Roma 2019, pp. 113-118.

¹¹ Ritorna quanto diceva Nietzsche già negli ultimi decenni dell'Ottocento, cfr. *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Adelphi, Milano 2006, p. 34.

3. Per un inizio fecondo di *paideia*

Di fronte a tale stanchezza ciò che si fa urgente è il bisogno di iniziare i soggetti dell'educativo a una *paideia* in grado di non cedere alle mode e di coniugarsi ai *saperi nuovi* non tanto mediante l'uso di metodi e tecniche quanto attraverso il carattere teleologico e valoriale del processo educativo.

A tal fine un rimando, forse “scontato” ma obbligato, è alla “caverna” di Platone: da passivi si vedono soltanto ombre, ma bisogna diventare attivi sì da arrivare a guardare il sole. Ritorna *anankazoito* (*Rep.*, 515c6): obbligare, imporre con forza, costringere con domande a guardare la luce. È un verbo che indica forza. Forza tanto misteriosa che quanto più si applica su qualcuno tanto più questi si libera, e liberato tende spontaneamente verso qualcosa perché scaturisce in lui un bisogno naturale che c'era, ma sopito e dunque non avvertito. E questa forza paidetica è certamente nel modo di essere dell'allievo, ma soprattutto del maestro. In fondo, come Kierkegaard scrive: «per distinguere una luce occorre sempre un'altra luce»¹². E l'altra luce proviene dalla forza intrinseca dell'educatore capace di suscitare l'attuazione delle infinite capacità dell'altro, di indurre l'educando a porsi in uno stato opposto rispetto al precedente (cfr. *Rep.*, 518c8-9), farlo passare dalla considerazione del non-essere alla contemplazione del proprio essere attraverso una “scossa” in grado di porre in uno stato di insoddisfazione e disagio, da non paragonare ad un'immissione di contenuto ma all'attuarsi di una capacità già presente nell'animo¹³. La problematica a cui si è giunti è densa: ricondurre i singoli all'universale non perché siano annientati nella loro singolarità ma perché acquistino le dimensioni che li valorizzano. La responsabilità di tale funzione può in buona parte ricondursi al ruolo e all'esercizio dell'educatore-insegnante nonché alla sua professionalità e cura di rispondere non tanto al bisogno di tecniche o metodologie quanto alle tante domande che premono alla mente dell'educando nell'aprirsi alla visione del mondo. Si guardi al *periaghein* platonico, affinché possa operarsi avrà bisogno di un educatore forte di un convincimento proveniente dalla sua stessa consapevolezza che la temporalità e la contingenza non sono che un aspetto, e non il fondamentale, della realtà.

Per amore di concretezza rinvio tali tratti alla scuola, anche e solamente a quella primaria. Nell'ambiente scolastico il rapporto è tutto un rispondere ai “che cos'è”. Nell'arco dell'intero rapporto, l'educatore-insegnante dà risposte chiare, partecipa sicurezze sui colori, sulle parole, sulle misure, sulla storia, sulla matematica, sulla geografia, su tutta la ricchezza della civiltà. Indubbiamente l'educando riceve molte di tali risposte anche da tante altre situazioni e ambienti ma si sa bene: la scuola si ripropone come luogo in grado di introdurre al prezioso potere critico che abilita l'uomo a dominare l'informazione per non essere suo oggetto passivo¹⁴.

¹² S. Kierkegaard, *Diario*, a cura di C. Fabro, Marcelliana, Brescia 1962, n. 1, IA1.

¹³ Cfr. E. Ducci, *Paideia e Metexis*, in «Rassegna di Scienze Filosofiche», 4 (1967), pp. 3-31.

¹⁴ Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019; Id., *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014; M. Baldacci, *Per un'Idea di Scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano 2014.

Sotto tale prospettiva chi è deputato ufficialmente a soddisfare tale bisogno si mette a repentaglio. Egli può immettersi in una dialettica incessante di attenzione al solo nuovo, come metodi e contenuti, innescando così una singolare dialettica che fa fuggire da sé per rifugiarsi nel ruolo; può entrare nel timore di quanto sia complesso allacciare strettamente l'umano personale al ruolo di docente-educatore o anche nella strana e mistificata intenzione di non condizionare l'altro nelle proprie scelte; così come potrà aprire ad una controparte consistente nella cura della propria realizzazione umana, dando maggior respiro a sé e al ruolo o addirittura nel curarla perché in questo è contenuto anche un altissimo servizio da rendere a chi si avvale della funzione educatore-insegnante. È sotto quest'ultima prospettiva che si potrà riparlare di *periaghein*, o con parole più "scontate" di maieutica.

Certo, una tale proposta in tempi di avanzate tecnologie dell'istruzione e di squisite forme comunicative ha un sentore di dissueto, se non di nostalgico. Ma la maieutica non è una tecnica, è una realtà dalle tante pretese: presuppone il rapporto vitale tra due persone, e lo prevede né improvvisato né di routine. Quella per antonomasia, quella del Socrate platonico, ne è un esempio.

Ancora Socrate dunque per dire dell'urgente bisogno di iniziare alla *paideia*. Potrei attingere da tanti altri ma penso che ci sia ancora tanto da ribattere sul vecchio "maestro" di Atene. Egli rimanda al pensare, al farsi fecondare dall'impatto con l'essere per concepire quanto spesso all'attuale mondo dell'educativo sfugge: generare riflessioni proprie capaci di qualificare la vita. Si tratta di un processo che individua bisogni e dinamismi umani esigenti una presa diretta, una riflessione seria e una decisione rischiosa, il cui presupposto resta sempre la priorità assegnata al preoccuparsi del diventare umano dell'uomo, sia in quanto singolo, sia in quanto responsabile della qualità della convivenza. E di maieutica ne parla Platone. Ne parla espressamente nel *Teeteto*, ma, in modo indiretto, ne parla anche in altri luoghi a cominciare dall'*Apologia*. Socrate, per il quale sempre misteriosa è la reazione estrema della *polis*, mandato dal dio, è il maieuta non sapiente, è il maestro che non agisce ma costringe ad agire. È questa una soluzione che reimposta l'interrogativo su insegnare/apprendere, su contenuti, fini e mezzi. Riguardandolo nella sua singolarità, egli non principia con un dire ma con un interrogare, all'orizzonte c'è l'essere e la verità, non le ombre; intravede i vuoti poiché quel che non sa, sa di non saperlo ed è invogliato a saperlo; intuisce la forza, interroga calibrando le domande, tendendo al massimo l'intensità del potenziale, accendendo tutta la capacità di agire; si avvia con il costante esaminare e sempre in direzione di un orizzonte in cui grandeggiano: essere, vero, bene e bello. Al maieuta importa dell'uomo, poi di tutto il resto. Egli ha voglia di vero, non di opinioni infondate o di formule isterilite, si propone di impattare con l'essere, non con l'effimero o con l'apparente; è appassionato del bello, senza immobilismi; ha un gusto squisito per il bene, sta con autodomínio tra i beni e si muove con signoria tra il quotidiano, il nuovo e il contingente.

In tutte le pagine dell'*Apologia*, Platone fa esprimere a Socrate il senso primitivo della sua maieutica. Da esse si coglie la figura di un educatore che si rispecchia nella ricerca della verità sull'altro e su se stesso (29d-30c); che riconosce la potenza della parola senza abusarne (24c-28b); che non presumere ciò che non sa di non sapere (20e-21d); che non teme la morte (41d); che è in grado di stare al posto assegnatogli (29cd); che si rapporta *ad uno ad uno* (31c-32e);

che non prende soldi dallo svolgimento della “missione” (23c); e che simile a un *tafano* pungola (29d-30e), esorta, consiglia, fa vergognare, si dà pensiero, interroga, esamina, persuade¹⁵.

Ma è soprattutto in una pagina, non tra le più note, dell’*Apologia* che può cogliersi l’autentico fondamento di colui che educa: l’*anthropine sophia*. Gli si chiede a Socrate da dove derivano le calunnie che gli sono state mosse, e lui risponde: «Io cittadini ateniesi, mi sono procurato questa rinomanza non per altro che per una certa sapienza [...] una sapienza umana di cui può darsi che io sia veramente sapiente» (20d9-12). Per dire di tale sapienza mi sembra lecito servirmi dell’accurata interpretazione che Edda Ducci ci consegna in uno dei suoi ultimi lavori, *Aprire su paideia*. Essa è una sapienza da coltivare con cura, in grado di disvelare una distinzione netta tra sapere e sapere. Una rivelazione che secondo l’autrice non è evidente. Difatti, «il termine sapere compare spaccato: veicola due realtà molto diverse, forse troppo, sì che fanno fatica a restare sotto il medesimo indicatore»¹⁶. La spaccatura è questa: «c’è il sapere che, trasmesso, fornisce agli uomini informazioni utili, conoscenze superbe, e li immette nel mondo vasto della cultura (sapere A). [...] E c’è il sapere che, accolto, risveglia, illumina, sconvolge, direziona o ridireziona il vivere personale verso la pienezza umanamente possibile (sapere B)»¹⁷. È questo un sapere che non condiziona né costringe, accende il potenziale fin nel fondo libero della sua natura. «È un incendio che per sé si propaga e interessa la qualità primaria della convivenza. È insidioso verso i sistemi, che mal ne sopportano l’apparire. Si fonda su sicura autorevolezza, ma nessuno sembra potersene attribuire l’autorità»¹⁸.

È tale sapere a profilare il momento alto dell’educativo. Si potrebbe pensare ad una reminiscenza filosofica o addirittura filologica ma non si tratta né dell’una né dell’altra, bensì di un problema eternamente posto ed eternamente proteso al bisogno di iniziare a una *paideia*.

4. Motivazione come categoria della personalità

Scegliere il procedimento maieutico è insolito, impopolare, rischioso. E chi invita al rischio deve avere tentato e assaporato quell’esperire interiore indicibile, quell’agire pervaso dal brivido che induce anche il solo aprire sul mistero umano. E qui, forse, la “motivazione” ad essere educatori in grado di aprire al rischioso ma edificante mondo della *paideia*.

Certo, intesi tempi e mode, la tentazione ad approdare alle tante ricerche svolte nei vari settori delle scienze umane è viva¹⁹. Si guardi alla dimensione psicologica: parlare di motivazione significa fare riferimento a qualche cosa che fa da interfaccia tra l’organismo e l’ambiente, da cui dipende l’innesco, l’ampiezza, l’intensità, la durata, la cessazione di una condotta. Si guardi

¹⁵ Nei dialoghi platonici l’educatore è anche «torpedine marina» (*Menone*, 80ad), «morso del serpente» (*Simposio*, 217e-218a), «demone» (*Simposio*, 219c).

¹⁶ E. Ducci, *La comunicazione da anima ad anima è ancora auspicabile?*, in Ead. (a cura di), *Aprire su paideia*, Anicia, Roma 2004, pp.15-16.

¹⁷ *Ibi.*, p. 16.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ I testi degni di citazione sarebbero tanti, mi limito a quelli consultati: A. Maslow, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 2010; C. Messana, *Valutazione formativa e personalità: prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, Carocci, Roma 1999; F. Rheinberg, *Valutare la motivazione*, il Mulino, Bologna 2006; A. Moè, *La motivazione*, il Mulino, Bologna 2010.

anche alla sociologia: mentre rinvia alla figura dell'insegnante e alla consequenziale nascita della professionalità, inquadra la motivazione nel processo di autoformazione dell'alunno, in una istruzione in grado di programmare, organizzare, guidare, valutare e orientare.

Ma, come avverte Jerome Bruner, l'educazione è una invenzione umana in grado di condurre colui che apprende al di là del puro apprendimento²⁰. E sempre sulle indicazioni dell'autore: «lo sviluppo dell'allievo è coadiuvato dall'esterno e tanto dipende dalla maniera in cui una data cultura aiuta l'individuo a utilizzare le doti intellettuali di cui dispone»²¹.

Si comprendere che la questione almeno dal punto di vista pedagogico²², necessita di un nuovo rimando al socratico «bisogno d'azione», e di un solido appoggio di carattere prettamente etico che qui traggo da alcuni pensieri appartenuti a Josef Derbolav.

Il misterioso bisogno d'azione a cui Socrate si attiene per praticare la sua maieutica si esterna in genere in un particolare comportamento verso l'altro. Secondo il filosofo e pedagogista austriaco, l'azione nei confronti del soggetto si compie come azione nei confronti dell'altro nell'ambito di una comunicazione comprensibile di significati, anche quando non si tratta di cooperazione amichevole²³. Tale azione si manifesta come energia: all'inizio fissata sulla soddisfazione immediata di bisogni che non tengono conto della totalità della persona e del suo futuro; successivamente rivolta a conservare la struttura e ad assicurare l'integrità del soggetto per il futuro, quindi proiettata verso mete da raggiungere, implicite nella stessa struttura della persona. In tale dimensione l'azione ha anche un suo contenuto: l'intenzione che la fa nascere e la fa vivere; ed una sua struttura: la motivazione che ne costituisce l'avvio, la scelta con cui si fa propria la stessa motivazione, la realizzazione come concreto configurarsi dell'azione nella realtà. È a tal punto che Derbolav, parlando di «posizione del fine», afferma che le motivazioni assegnanti uno scopo all'azione non cadono nell'ambito di una generica dimensione tecnica del fare ma in quello di una particolare «dimensione etico-pratica».

Può scorgersi da un lato il ruolo regolato istituzionalmente nonché la professione, dall'altro il riferimento al sistema normativo della coscienza morale. Il postulato a cui bisognerà riferirsi per un corretto discernimento tra i due sarà quello della «doverosità». Nell'ambito della produzione, infatti, i doveri sono imposti dalla tradizione e dall'«ethos professionale» e sfociano in una competenza di carattere prettamente tecnico. Contrariamente, nell'ambito dell'azione morale i doveri si manifestano come «esigenze emergenti da situazioni alle quali il soggetto cerca di rispondere nella forma di abituali virtù»²⁴. È in quest'ultima dimensione che tutto confluisce in una veduta tipicamente umana.

²⁰ Cfr. J. S. Bruner, *La sfida pedagogica americana*, Armando, Roma 1969, p. 79; Id., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967, p. 177.

²¹ Cfr. J. S. Bruner, *La sfida pedagogica americana*, cit., pp. 92-95.

²² Per ciò che concerne l'importante connubio motivazione e insegnamento rimando a G. Petracchi, *Motivazione e insegnamento*, La Scuola, Brescia 1990; G. Benvenuto, *Motivazioni all'insegnamento e immagine sociale dell'insegnante*, Aracne, Roma 2014; M. Bianchi, *Incentivare la motivazione professionale degli insegnanti, per migliorare la qualità del sistema di istruzione*, in «Formazione e insegnamento», XII, 2 (2015), pp. 311-317; A. Bier, *La motivazione dell'insegnante: teorie di riferimento*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia 2018.

²³ Cfr. J. Derbolav, *Schizzo di un'etica pedagogica*, in J. Derbolav - W. Flitner, *Problemi di etica pedagogica*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 47-48.

²⁴ La qualità morale dell'azione si lascia acquisire anche mediante l'esercizio ma non completamente in esso: sono piuttosto le molteplici esigenze della situazione che pongono l'uomo di volta in volta di fronte a decisioni che

Per evidenziare quel senso di competenza umana che potrebbe e dovrebbe qualificare la motivazione può essere d'aiuto procedere con la definizione dell'importanza della «responsabilità» in grado di caratterizzare contemporaneamente sia l'etica dell'essere uomo che dell'essere insegnante. A tal fine ritorno nuovamente al senso forte del verbo *paideuo*: fare avvertire al soggetto una vera necessità interiore. È questa un'azione dell'educatore-insegnante radicata su un bisogno, forse il bisogno per eccellenza: far sì che l'altro possa diventare quell'*io* che può e che deve essere. Una «responsabilità» che rimanda ad un insegnamento di Socrate: sapere quali sono le cose da temere e quali sono le cose da non temere. L'elenco delle cose da temere e non temere è lungo, e nella presente poco conta²⁵. Ciò che invece conta è l'avvenuto e costante discernimento operato dall'educatore-insegnante prima di entrare in contatto con l'altro, pena la dispersione delle energie di entrambi e la riduzione di educazione a semplice istruzione. Da quanto si nota, quelli di Socrate sono tratti paidetici che fanno facilmente comprendere quanto, nel tempo della tecnica, sia importante per colui che sceglie di occuparsi di educazione avere sviluppato una soggettività conoscitiva per elaborare gli elementi della propria realtà e del proprio ambiente, e volitiva per attuare il proprio progetto di vita. In tutto questo, la scelta è l'atto di libertà mediante cui l'individuo orienta il proprio progetto nel senso del condizionamento al proprio passato o dell'apertura verso il futuro. La realizzazione del progetto è l'oggettivarsi dell'azione nella duplice direzione: interna o della incorporazione di tutti i tratti della persona in un sistema unitario; esterna o della canalizzazione dell'azione in un'attività concreta e socialmente significativa.

La motivazione alla professione è dunque il risultato di un duplice processo di realizzazione, non a caso essa rappresenta la sintesi dell'esplicazione interiore della persona e della sua interazione sociale. Essa rivela la capacità di agire dell'uomo, espressa sia in un atteggiamento di dedizione responsabile ad un'attività concreta e definita, diretta al perfezionamento dell'attività e all'arricchimento della persona, sia nella tendenza a contribuire al benessere della società.

Mi soffermo su questi ultimi pensieri, e ritorno nuovamente a Derbolav, questa volta al suo dettato sulle «virtù pedagogiche». È questo un concetto che vede sia una componente naturale, condizionata dal temperamento e dall'inclinazione, che una componente mediata culturalmente. Come è stato già inteso, si sa bene che senza la coltivazione dei presupposti della componente naturale il mestiere dell'educatore-insegnante non potrebbe essere esercitato con il solo senso di responsabilità oggettiva. È su tale battuta che Derbolav, attraverso Aristotele, apre alle «virtù pedagogiche» come elementi indispensabili per definire la motivazione alla professione. Di seguito cerco di darne un breve elenco: l'«autorevolezza», nonché una superiorità naturale determinata oggettivamente che procura autorità nei confronti dell'altro; l'«eros», una visione intuitiva del processo di formazione che si lascia cogliere solo al di là di ciò che è dato come dono naturale, quindi solo attraverso l'esercizio; il «tatto», un anello di congiunzione del tutto spontaneo fra teoria e prassi educativa; e infine lo «humor» in grado di accordarsi con l'allegria

richiedono l'impegno morale e possono anche facilmente indurre in errore, cfr. J. Derbolav, *Schizzo di un'etica pedagogica*, cit., pp. 49-50.

²⁵ Si guardi al difficile discernere di Epitteto quindi alle sue *Diatribes*, o agli “esercizi d'inverno” di Marco Aurelio nei suoi *Ricordi*, come alla scelta tanto invocata da Seneca mediante le sue metafore nelle *Lettere a Lucilio*.

ma anche con la malinconia²⁶. Essendo esse collegate al progetto di vita di ogni soggetto si evince che la scelta della professione costituisce un problema fondamentale per aprire alla *paideia*. Essa, infatti, al fine di definirsi come atto libero e di oggettivarsi mediante un'attività responsabile in grado di consegnare un apporto originale sia al soggetto che la compie che alla società, dovrebbe escludere qualsiasi predeterminazione non derivante dall'autentica natura del soggetto agente. Solo a tale condizione la motivazione alla professione potrà dirsi come categoria della personalità e, dal lato prettamente pedagogico, coniugarsi con la figura dell'educatore-insegnante mediante importanti matrici di carattere paidetico quali la maturità affettiva, l'equilibrio morale, l'apertura mentale, la sensibilità sociale.

5. Conclusione

Tiro le fila del discorso facendomi aiutare da Tommaso D'Aquino: il maestro è colui che causa l'attivarsi del potere causante del discepolo, sì che questi sia vera causa dell'apprendimento²⁷. Soprattutto oggi, trovare educatori-insegnanti in grado di porre il loro insegnamento sul principio dell'Aquinate non è facile. Il requisito motivazionale, che da quanto si è visto risulta essenziale per innervare l'educazione nell'*inventio*, per aprire ad una forma di *paideia*, è debole tanto che la ricerca di una possibilità professionale spesso lo tralascia per rifuggire in motivi di carattere più economico se non addirittura familiari, si guardi, solo a mo' di esempio, all'eredità professionale. La conseguenza, con Derbolav, è «il malessere dell'insegnante»²⁸ e ormai aggiungerei della scuola e dell'educazione in genere.

I cambiamenti e le conseguenziali difficoltà con cui la scuola e il mondo dell'educativo si sono confrontati e continuano ancora a confrontarsi sono tanti. Da essi l'educazione ne esce “stanca” tanto da inciampare troppe volte in fraintendimenti falsamente legittimati da un'istruzione che non forma ma semplicemente in-forma. Ne deriva un sentimento di identità professionale fortemente intaccato ed una necessità di individuare coordinate paidetiche in grado di dare origine alla scelta e lavorare sulla formazione di anticorpi che restituirebbero all'educazione l'energia che ormai gli manca. Urge pertanto il bisogno di ritornare ad una *paideia*²⁹ in grado, come avrebbe detto Edgar Morin ne *I suoi sette saperi necessari all'educazione del futuro*, di far comprendere che «in un oceano di incertezze» ci sono sempre «arcipelaghi di certezze» attraverso cui scalare la ripida salita dell'educazione.

²⁶ Cfr. J. Derbolav, *Struttura e orizzonte della responsabilità pedagogica*, in J. Derbolav - W. Flitner, *Problemi di etica pedagogica*, cit., pp. 67-79.

²⁷ Cfr. T. d'Aquino, *De Magistro*, Articolo secondo, Soluzione, a cura di E. Ducci, Anicia, Roma 1995, p. 115.

²⁸ Solitamente sintetizzato in una cornice di matrice psichiatrica che focalizza la lettura in termini di *burnout*. Negli insegnanti, tale sindrome è stata oggetto di attenzione da parte di molti autori. Per un approfondimento di carattere soprattutto bibliografico rimando al testo di F. Chirico, *Il burnout nella scuola*, in F. Chirico - G. Ferrari, *Il burnout nella scuola. Strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*, Edizioni Ferrari Sinibaldi, Milano 2014, pp. 77-111.

²⁹ Come afferma Elsa Maria Bruni la sapienza antica offre una *varietas* di possibilità per ripensare le forme e i modi del valorizzare l'uomo e il suo “farsi uomo”. Dell'autrice si veda *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, Carocci, Roma 2021; si guardi anche al testo di D. Demetrio, *All'antica. Una maniera di esistere*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2021.

Il mio suggerimento a tal fine rimane ancora quello socratico. La sua maieutica accenna sempre a vita, fecondità, travaglio, necessità di un aiuto adeguato. Richiama ad una decisione ponderata. Si situa nella linea di un'autonomia che non rimanda a una precedente dipendenza man mano diminuita e tolta, ma alla partecipazione a qualcosa che ha a che fare con l'essere. E si sa bene il fine della *paideia* in fondo “non è altro” che “indicare” all'altro come raggiungere la pienezza del proprio essere, come essere felice³⁰. Ma si sa anche bene che l'educativo è una realtà colta nell'immediato tanto che nessuno, a sentirlo nominare, pensa che sia cosa non saputa, o che, tanto meno, esiga specifiche informazioni o una particolare cultura. Solo colui che si ferma a riflettervi, non distratto da esiti positivi o negativi, colui che tenta di approfondire anche un solo elemento di quelli essenziali, prende coscienza di una personale ignoranza, ritorna a stupirsi dell'umano e a sentire l'urgenza di un impegno di studio serio e di coraggioso esperire interiore.

Indubbiamente, Socrate nel suo proporsi come metafora dai tanti, forse troppi, significati sparge intorno una miriade d'interrogativi. Socrate è per tutti o per pochi? Chi sarebbero questi pochi? E che beneficio può recare ai molti? È cosa buona o cosa necessaria trovare un Socrate? È facile trovarlo? Si danno tecniche per preparare “Socrati” in tempi brevi e in quantità sufficiente? Egli rappresenta un punto alto dell'umano o è un metodo datato? Risponde a certi bisogni dell'anima individuati da un'epoca e tramontati con lei, o rende solleciti verso bisogni vitali, ma facilmente appannabili e trascurabili? Di fronte agli interrogativi, il certo è che Socrate accenna sempre all'irruzione del concreto esistere-vivere nella calma del razionale, e questo nell'educativo è qualcosa che non passa di moda, e chi lo subisce (o beneficia?) di certo non potrà parlare di vantaggio. Gli arriderà infatti il rischio di una sconfitta, e spesso lo attenderà l'emarginazione delle istituzioni. Non a caso l'ipotesi di un nuovo Socrate è rara.

Ma la *paideia* in fondo, come avverte Edda Ducci, è realtà complessa e «il cuore umano resta un guazzabuglio. Lì permangono gli enigmi della *radice cattiva* e dei grandi slanci della magnanimità; dei movimenti imprevedibili della libertà, dell'affettività, della passione per il bello, e certo anche della creatività, dell'inventiva e della fantasia. L'educazione è una *forza debole*. Ma è pur sempre da lei che passa l'umanazione, e senza di lei la disumanazione dilaga»³¹.

Cosimo Costa,
LUMSA, Roma

Riferimenti bibliografici

- Acone G., *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986.
 Id., *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994.
 Althusser L., *Scuola, potere, ideologia*, a cura di M. Barbagli, il Mulino, Bologna 1972.
 Baldacci M., *Per un'idea di Scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano 2014.
 Benvenuto G., *Motivazioni all'insegnamento e immagine sociale dell'insegnante*, Aracne, Roma 2014.

³⁰ Cfr. J. Gatty, *Finalità dell'educazione. Educazione e libertà*, a cura di F. Mattei, Anicia, Roma 2010.

³¹ E. Ducci, *Libertà liberata. Libertà, legge, leggi*, Anicia, Roma 1994, p. 13.

- Bianchi M., *Incentivare la motivazione professionale degli insegnanti, per migliorare la qualità del sistema di istruzione*, in «Formazione e insegnamento», XII, 2 (2015), pp. 311-317.
- Bier A., *La motivazione dell'insegnante: teorie di riferimento*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia 2018.
- Broccoli A., *L'educazione tra le immagini del moderno*, a cura di F. Mattei, Anicia, Roma 2015.
- Bruner J. S., *La sfida pedagogica americana*, Armando, Roma 1969.
- Id., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967.
- Bruni E. M., *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, Carocci, Roma 2021.
- Cantatore L., Vita mortis meditatio. *Il breviario pedagogico di Giuseppe Lombardo Radice*, in «I problemi della pedagogia», LXVI, 1 (2020), pp.107-123.
- Chirico F. - Ferrari G., *Il burnout nella scuola. Strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*, Edizioni Ferrari Sinibaldi, Milano 2014.
- Costa C., *Ritornare ai maestri*, in «Pedagogia e vita», LXXVIII, 1 (2020), pp. 4-10.
- D'Aquino T., *De Magistro*, a cura di E. Ducci, Anicia, Roma 1995.
- Demetrio D., *All'antica. Una maniera di esistere*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2021.
- Derbolav J. - Flitner W., *Problemi di etica pedagogica*, La Scuola, Brescia 1988.
- Dewey J., *Come pensiamo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019.
- Id., *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.
- E. Ducci, *Paideia e Metexis*, in «Rassegna di Scienze Filosofiche», 4 (1967), pp. 3-31.
- Ead., *L'uomo umano*, Anicia, Roma 2008.
- Ead., *Libertà liberata. Libertà, legge, leggi*, Anicia, Roma 1994.
- Ead. (a cura di), *Aprire su paideia*, Anicia, Roma 2004.
- Erbetta A., *Pedagogia e nichilismo*, Tirrenia Stampatori, Torino 2007.
- Galli della Loggia E., *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia 2019.
- Gatty J., *Finalità dell'educazione. Educazione e libertà*, a cura di F. Mattei, Anicia, Roma 2010.
- Gennari M., *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 1995.
- Giesecke H., *La fine dell'educazione*, Anicia, Roma 1990.
- Kierkegaard S., *Diario*, a cura di C. Fabro, Marcelliana, Brescia 1962.
- Lombardo Radice G., *Come si uccidono le anime*, Edizioni ETS, Pisa 2020.
- Magni F. (a cura di), *La pedagogia tra educazione e formazione. Contributi per la continuazione di un dibattito*, Edizioni Studium, Roma 2019.
- Manno M., *Ricordando Alcibiade*, Anicia, Roma 2005.
- Mannese E. - Visconti E. - Cirillo C., *Le relazioni empatiche nel contesto educativo e formativo. Scenari pedagogici*, pref. a cura di R. Pagano, EdiSES, Napoli 2017.
- Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987.
- Id. (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1988.
- Id., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- A. Maslow, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 2010.
- Mattei F., *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma 2009.
- Id., *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma 2016.
- Moè A., *La motivazione*, il Mulino, Bologna 2010.
- Nietzsche F., *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Adelphi, Milano 2006.
- Petracchi G., *Motivazione e insegnamento*, La Scuola, Brescia 1990.
- Platone, *Apologia di Socrate*, Bompiani, Milano 2000.
- Id., *Repubblica*, VII libro, Bompiani, Milano 2009.
- Porcheddu A., *Zygmunt Bauman. Intervista sull'educazione*, Anicia, Roma 2005.

Nidi sonori: proposte per una formazione esperienziale

Gianni Nuti, Manuela Filippa¹

L'articolo descrive e analizza una proposta di sistema integrato di formazione alla pratica musicale nel nido d'infanzia, diffusa e ad intenso coefficiente di penetrazione, capace di coinvolgere tutti gli attori agenti all'interno della comunità educante (Franchini, 2001). Si indaga sul valore del pensiero divergente (Guilford, 1950) applicato alla professionalità di educatore (Antonietti, Molteni, 2014), all'adozione di pratiche riflessive (Fabbri, 1999) e di tecniche di osservazione (Molina Marotta Bulgarelli, 2013) funzionali all'estemporanea adozione di strategie educative appropriate all'interno del setting di esplorazione/costruzione di esperienze sonoro-musicali individuali e collettive. Inoltre, si sottolinea il ruolo della narrazione come restituzione formale e condivisa delle pratiche riflessive e della valutazione formativa, come sistematico strumento di regolazione delle dinamiche circolari di insegnamento-apprendimento (Domenici, 2011).

The article describes and analyzes a proposal for an integrated system of training for musical practice in the nurseries. The training needs to be widespread, with an intense coefficient of penetration, and able to involve all the actors within an educating community (Franchini, 2001). We investigate the value of divergent thinking (Guilford, 1950) applied to the professionalism of educator (Antonietti, Molteni, 2014), to the adoption of reflective practices (Fabbri, 1999) and to observation techniques (Molina Marotta Bulgarelli, 2013) functional to the adoption of appropriate educational strategies, within the setting of exploration / construction of individual and collective sound-musical experiences. Furthermore, the role of narration is emphasized as a formal and shared restitution of reflective practices and formative evaluations, as a systematic tool for regulating circular teaching-learning dynamics (Domenici, 2011).

Parole chiave

Nido sonoro, educazione musicale, creatività, pratiche riflessive, osservazione

Keywords

Sound nursery, musical education, creativity, reflective practices, observation

1. Formare un sistema dinamico

Chi intende diffondere la cultura della musica nella prima infanzia qualunque ruolo ricopra – sia esso di educatore, operatore musicale, coordinatore o dirigente/decisore politico – deve padroneggiare strumenti e strategie che concorrono a costituire l'impianto architettonico e il flusso dinamico di un sistema d'azioni educative efficaci, deve promuovere iniziative di sensibilizzazione e formazione per tutto il personale della comunità educante, senza esclusioni. Ciò che occorre generare è un clima culturale diffuso, affinché la relazione intersoggettiva non verbale e il linguaggio sonoro-musicale in particolare diventino il perno della vita espressiva di un'intera, piccola comunità di uomini e del potere di tale forma di relazione siano tutti consci e,

¹ Gianni Nuti ha curato in particolare i paragrafi 4,5,6,7, Manuela Filippa i paragrafi 1,2,3.

in qualche modo, padroni. La prima obiezione potrebbe essere quella della parzialità di una prospettiva di questo genere, troppo orientata verso una disciplina. Qui sta l'equivoco: quando parliamo di musicalità umana, intendiamo concentrare in una definizione tutte quelle forme di comunicazione/espressione che coinvolgono la corporeità e i profili, gli stili, le dinamiche delle esperienze sensoriali, non solo i loro contenuti. Di queste caratteristiche è costituito tutto il genere umano, senza esclusioni².

Ciascuno di noi, per esempio, ha una camminata riconoscibile per *stile corporeo caratterizzante* e per *intenzionalità implicita*: rispetto al primo ambito, si può identificare una camminata oscillatoria, scandita, irregolare o claudicante ecc... legata alla fisiologia e alle modalità di adattamento all'ambiente maturato in modo del tutto personale e irripetibile. Il secondo ambito è legato alla contingenza, e quindi all'emozione che si sta vivendo o alle proprie intenzioni³, perciò si deambula con circospezione se ci si sente minacciati⁴ o con flemma se ci si trova in pieno relax ecc... Il combinato tra queste due dimensioni, in scorrimento su una metrica ricorrente crea un modo dinamico di abitare lo spazio unico ed espressivo ed ha un suo profilo di musicalità⁵. Analoghe considerazioni si possono fare rispetto alla gestualità correlata alla verbalizzazione, alle espressioni facciali e così via: le dinamiche espressive del corpo possiedono, come la musica, ritmi, metrica e profili di forma che determinano una sorta di melodia di sé e una polifonia di suoni e corpi in movimento con persone e cose del mondo⁶. Fin dalla prima infanzia, dai contatti multimodali e dalle vocalizzazioni tra care giver e neonato iniziano a configurarsi matrici del proprio modo di tessere relazioni con l'altro attraverso lo scambio contrappuntistico tra contorni vitali, babbling e maternese⁷: la vita adulta non vedrà altro che tradurre gradualmente in un articolato complesso quanto costruito da piccoli.

Progettare un intervento di formazione continua in un'organizzazione strutturata in movimento richiede oggi un impegno a non "fermare la macchina in corsa" proponendo modelli accademici di approfondimento teorico che lasciano ai singoli individui l'onere di tradurre l'applicabilità concreta alle situazioni lavorative. Si tratta piuttosto di affinare il pensiero nell'atto del fare che produce modificazioni nell'agire stesso. Per questo occorre aggiungere strumenti operativi e riflessivi trasversali affinché il livello di consapevolezza della propria specifica professionalità in evoluzione cresca secondo i tempi e le competenze pregresse di ciascuno, le proprie sensibilità e le culture di appartenenza, ma nel contempo converga verso un orizzonte finalistico comune e una volontà di coltivare il pensiero laterale⁸, capace di scardinare le continue tendenze a sclerotizzare le rappresentazioni del proprio lavoro e del ruolo ricoperto attraverso

² S. Malloch & C. Trevarthen (a cura di), *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship*, Oxford University Press, Oxford 2009.

³ N. Dael, M. Mortillaro & K.R. Scherer. Emotion expression in body action and posture. *Emotion*, 12(5), 1085, 2012.

⁴ L. Satchell, P. Morris, C. Mills L. O'Reilly, P. Marchman, L. Akehurst, Evidence of big five and aggressive personalities in gait biomechanics. *Journal of Nonverbal Behavior*. doi:10.1007/s10919-016-0240-1, 2016.

⁵ M. Ammaniti, P.F. Ferrari Vitality affects in Daniel Stern's thinking—A psychological and neurobiological perspective. *Infant Mental Health Journal*, 34(5), 367-375, 2013.

⁶ D. N. Stern, *Forms of vitality: Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford University Press, 2010.

⁷ Stern, D. N. (1999). Vitality contours: The temporal contour of feelings as a basic unit for constructing the infant's social experience. *Early social cognition: Understanding others in the first months of life*, 67-80.

⁸ E. De Bono, M. Carelli, *Il pensiero laterale*. Rizzoli, 1981.

ventate di creatività. Dunque, i paradigmi di riferimento, per rafforzare le competenze didattico-musicali tra gli educatori di nido già strutturati in organizzazioni pubbliche o private, sono quelli della formazione esperienziale⁹, del training on the job¹⁰ e dell'educazione al pensiero creativo¹¹. Il combinato tra questi tre fronti metodologici è evidentemente incompatibile con un modello standardizzato d'intervento formativo, perché le forme vitali che si intende far evolvere si alimentano osmoticamente di variabili endogene ed esogene, non permettono di recitare copioni dettagliati, se mai canovacci, tracce approssimate per quanto proiettate verso traguardi condivisi.

In questa prospettiva, la formazione degli educatori volta ad arricchire – e successivamente alimentare in autonomia – il bagaglio di competenze musicali deve adottare strategie didattiche non direttive, non frontali e prive di quelle scorie ottocentesche che vedono la musica come disciplina di sacrificio e abnegazione riservata a pochi talentuosi da intercettare ed esaltare dal mare magnum della mediocrità. Ma non è condivisibile neppure, in particolare in questi campi disciplinari, promuovere attività standardizzate secondo una sequenza prestabilita e collaudata, come spesso si vede fare in quelle scuole di formazione-formatori nate sotto l'egida imprenditoriale oltre che educativa di metodi tutelati da copyright: adottare procedure e materiali già selezionati impedisce di far respirare un progetto educativo all'interno di una cornice flessibile dentro la quale agire in libertà, differenziando azioni e contenuti sulla base di contesti e aggregati umani mutevoli e variegati. Dunque, nessuna scheda didattica o qualcosa di simile a un'unità di apprendimento, ma chiavi di lettura, buone pratiche, riflessioni e accompagnamento alla vita professionale quotidiana per scovare insieme quanto è accoglibile, quanto emendabile e cosa non va acquisito.

2. Raccogliere specificità e memorie

Se per i servizi per la prima infanzia in tutta Italia gli standard organizzativi e strutturali sono definiti a priori dalle direttive regionali, ogni realtà dietro agli spazi, le attrezzature, i dispositivi di sicurezza e le garanzie di salubrità così come dietro alle risorse umane con i suoi rapporti numerici educatori/bambini, i requisiti professionali del personale di coordinamento, quello ausiliario, dietro alla documentazione relativa alle forme della strutturazione della giornata educativa, della progettazione, delle modalità di relazione con le famiglie, degli indicatori di qualità alberga un indeterminato quantitativo di personalizzazioni, di segni distintivi che rendono precipua quella comunità e quel paesaggio rispetto al resto del mondo: un formatore deve cogliere queste specificità e valorizzarle, anche in una prospettiva critica per affondare le proprie suggestioni dentro alla materia viva.

Poi occorre fare tesoro dei progetti pregressi realizzati negli anni dalla stessa struttura educativa, quali strumentari musicali – materiali e immateriali – si possono impiegare; se è

⁹ D. A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press, 2014.

¹⁰ H. Frazis, M. A. Loewenstein. On-the-job-training. *Foundations and Trends® in Microeconomics*, 2(5), 2007, pp. 363-440.

¹¹ S.J. Parnes e H.F. Harding. *Educare al pensiero creativo*, Brescia, La Scuola, 1972.

possibile e conveniente intervistare coloro che possiedono la memoria storica più remota sulla pratica musicale già consolidata nel tempo o se nel servizio è attivo – seppure in modo informale – un centro di documentazione tematico ed è consultabile. Ciò vale anche qualora siano mancate iniziative specificatamente musicali: le competenze degli educatori maturate sul campo nel partecipare a un'esperienza di educazione motoria piuttosto che grafico-pittorica possono essere recuperate e valorizzate nella nuova proposta così come quelle possedute informalmente, coltivate in contesti extrascolastici. Dunque, si indaghi se nel servizio preso in causa sia già presente uno strumentario, se sono attrezzate aree dedicate ad attività musicali, espressivo-corporee, pittorico-rappresentative e, appunto, se tra gli educatori qualcuno ha maturato competenze artistiche, oltre che sensibilità particolari. Ma si circoscrivano anche, attraverso collettive occasioni di confronto, le resistenze al cambiamento, fatte di rappresentazioni stereotipate di sé, del proprio corpo prima ancora che dell'area disciplinare presa in causa. Perciò si facilitino, come si accennava poc'anzi, fenomeni trasformativi nei quali ci si continua a riconoscere, ma nel padroneggiare il nuovo, ci si sorprende anche, aumentando il personale senso di autorealizzazione e di piacere.

Tale operazione fa sì che:

- gli educatori sentano apprezzata la loro professionalità;
- sia attenuato il senso di comprensibile distacco iniziale che spesso determina una sorta di diffidenza difensiva nei confronti di una materia spesso non familiare come la musica;
- l'intreccio sistemico tra campi trasversali di conoscenza e aree di sviluppo e di crescita si realizzino da subito anche nel corso dell'anno, creando legami tra passato e futuro.

3. Far risuonare il contesto

Circoscrivere la propria analisi pre-formativa al nido di riferimento non è sufficiente: bisogna saper modellare il proprio agire sull'intero contesto nel quale si va a operare promuovendo le specificità geomorfiche, antropiche e storiche presenti sul territorio circostante¹²: con esso va fondata una prolifica relazione di scambio. L'unicità di ogni paesaggio, di qualsivoglia individuo e gruppo coagulato attorno a un interesse comune va identificata, salvaguardata e portata a valore, in modo che, a parità di obiettivi o di approcci metodologici, ogni intervento formativo sia differente dall'altro e i semi gettati portino frutti con peculiarità esclusive.

Perché “un luogo” sia tale, secondo Marc Augé deve possedere tre caratteristiche essenziali: *essere identitario* – in grado quindi di riconoscere l'identità di chi lo abita – *essere relazionale* – ovvero stabilisce una reciprocità dei rapporti tra gli individui funzionale ad una comune appartenenza – *essere storico* – che conserva le memorie di ciò che è stato e viva il presente con quella consapevolezza¹³. Non vogliamo far crescere bambini da autogrill o da outlet ospitandoli in ambienti arredati nello stesso modo, suddivisi in aree identiche in ogni parte della nazione,

¹² A. Bondioli, D. Savio. *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani-Riflessioni ed esperienze*. Edizioni Junior-Spaggiari, Parma, 2015.

¹³ M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, 2009.

ma da spazi naturalistici o urbani unici, come unica sarà la loro vita di donna o di uomo. Men che meno s'intende assecondare quella consuetudine diffusa – in quanto commercialmente assai vantaggiosa – da chi intende diffondere strumenti, procedure e didattiche massificate nel nome (distorto) dell'universalità della musica.

Per questo si deve conoscere la storia del territorio e capire quale collocazione può trovare un progetto specialistico attorno all'espressività in base al quale, da qualunque approccio metodologico si parta, qualsivoglia materiale si usi, qualunque repertorio di competenze ciascun operatore porti con sé, il suo agire, le forme della propria azione creata devono adattarsi, plasmarsi sul luogo in cui opera, portando se stesso senza snaturarsi, ma insieme abbracciando l'ambiente circostante come un sistema di esistenze pulsanti e uniche con le quali avviare una prolifica relazione di scambio.

Questa scelta è viepiù strategica considerando il fatto che per i nativi digitali è fondamentale coltivare un pensiero analogico radicato nel luogo di vita affinché non vada perduta la capacità di abitare lo spazio concreto circostante, ugualmente reticolare, ma meno governato da algoritmi prevedibili e predeterminati infinitamente più ricco di variabili, imprevisti e presenze e la dimensione sonora possiede sia proprietà concrete che risonanze astratte, immaginifiche.

In questo senso è importante rispondere a domande che in questo caso presentano specificità tematiche più precisamente se:

- nel centro urbano o rurale di pertinenza è presente un patrimonio culturale specifico, esistono tradizioni consolidate di musica popolare, o si coltivano per consuetudine danza, pratica strumentale ecc...
- sono presenti in zone limitrofe scuole di musica, esperti specializzati, studiosi o operatori impegnati nella diffusione della musica e delle arti performative in età precoce;
- tra i familiari dei bambini ospiti della/delle struttura/e sono identificabili professionalità in ambito artistico e musicale o semplici amatori, appassionati disponibili – potenzialmente – a offrire un personale contributo a un progetto educativo o comunque interessati a perseguirlo;
- le provenienze geografiche dei bambini ospiti sono eterogenee, si mappino, tra i familiari, le eventuali competenze musicali, teatrali, coreutiche specifiche legate al luogo di origine.

Facciamo un esempio che dimostri quali ricadute concrete può avere una lettura sistemica dell'ambito in cui la formazione si va a incardinare: pensiamo a realizzare un'attività laboratoriale tutta basata sulla carta, sui suoi suoni concreti, evocativi, sulle combinazioni tra diversi spessori, funzioni, gestualità. Sarebbe interessante capire se tra i familiari dei bambini coinvolti sia presente un tipografo, se nella zona esistano cartiere o stabilimenti che utilizzano materiale da imballo di vario genere, semplicemente commercianti che si mobilitano per recuperare insieme carte di diversa fattezze, composizione chimica, funzione e si raccolgano i frutti di tale ricerca in modo da strutturarli secondo un piano narrativo, di installazione scultorea, di gioco sensoriale ecc...

E la storia potrebbe avere il suo decollo e il suo atterraggio in un luogo del nido o nell'edicola accanto all'edificio o nella piazza del paese dove un signore abitudinario legge ogni mattina il giornale... Questo per ancorare la narrazione a uno spazio noto scoprendone la faccia nascosta, quella magica.

Per concludere, qualsiasi intervento formativo che ambisca a determinare cambiamenti positivi e duraturi deve risuonare¹⁴ attorno a quanto già presente nell'organizzazione in cui si agisce, senza alimentare rivalità ma alleanze, senza introdurre corpi estranei in un equilibrio ecologico magari povero di stimoli musicali, ma consolidato e ancorato a posizioni di potere, a centri di interesse che potrebbero rappresentare ostacoli difficili da superare: il nuovo e l'esistente si devono armonizzare secondo tempi e modi ponderati e non invasivi o ispirati da presunte rendite di superiorità.

4. Due trasversalità: Imparare a narrare

L'uomo è *fabulator*, vive per integrare in una storia oggetti o azioni percepiti dai nostri sensi lungo una sequenza lineare: "La funzione fabulatrice è un diritto fondamentale dell'umanità" affermano Jean Molino e Lafhail-Molino¹⁵.

I fatti non esistono mai isolati, ma sono inseriti in un intrigo, una rete di casualità, di direzionalità, di causalità e vivere non equivale a consumare esperienze, ma ad alternare gesti e riflessioni, come in un'opera ottocentesca si avvicendano recitativi e arie: per vivere la propria vita ciascuno deve poterla raccontare. Solo così scoprirà che, dietro a una sequenza di eventi si nascondono molte altre micro-avventure e molti aspetti di sé si rivelano riguardandosi indietro.

Raccontare quindi è un modo per leggere la realtà attraverso un filtro ermeneutico, un codice interpretativo che apre strade di verità molto più ampie dei fatti oggettivamente osservabili, sebbene personali. Per questo Jerome Bruner parla di una declinazione "al congiuntivo"¹⁶, aperta all'improbabile, al possibile incerto. In un contesto mobile come quello educativo, nel quale le variabili sono infinitamente numerose e i fattori di controllo limitati, lo spazio alla riflessione, la tensione euristica deve sfociare in un costrutto formale, sintetico e compiuto, proprio come una storia¹⁷. Quindi un percorso di formazione deve promuovere la narrazione come modello comunicativo trasversale, utile a mappare i bisogni, programmare, progettare, realizzare, monitorare e valutare un processo di cambiamento sistematico all'interno di un servizio o di una rete di servizi per la prima infanzia. Ciascuno degli stakeholders – educatori, famiglie, operatori, cuochi ecc... – utilizzerà inizialmente il suo codice comunicativo e lo stile narrativo proprio di un ruolo e di una collocazione all'interno dell'impianto organizzativo-gestionale, ma meticcierà progressivamente l'idioma originario creando un melting pot

¹⁴ H. Rosa, *Social acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University Press, 2013.

¹⁵ J. Molino, R. Lafhail- Molino, *Homo Fabulator, Théorie et analyse du récit*. Actes Sud, 2003.

¹⁶ J. Bruner, *La ricerca del significato: Per una psicologia culturale*, trad. it., Torino, Boringhieri, 1992.

¹⁷ F. Pulvirenti, La narrazione: dimensione ontologica della formazione. *Pratiche narrative per la formazione*, M@gm@ vol.3 n.3 Juillet-Septembre 2005.

linguistico risultante dall'interazione tra differenti prospettive: al formatore il compito di aggregare, ricomporre e restituire il puzzle di racconti come una narrazione di comunità.

All'atto pratico, l'impiego dello studio di caso durante le attività formative è da privilegiare come punto di partenza per una riflessione sulla propria idea di musica, sulla musicalità del vivere e dell'agire con la propria corporeità e gli stati emotivi connessi, in virtù dei caratteri costruttivi propri della narrazione che tale metodo possiede. Si può partire, magari, da un incidente critico (Schon, 1993)¹⁸, una situazione vissuta da parte di qualcuno e poi, secondo il modello di riflessività di Gibbs¹⁹ esprimere le sensazioni correlate, dare una valutazione all'esperienza, cercarne un senso...

La ricognizione poi rispetto all'humus nel quale i bambini vivono per costruire una mappa di indizi utili a pianificare un'attività di rinforzo educativo musicale situata può passare, per esempio, da un'intervista semistrutturata ai care giver, ai familiari secondo uno schema che ricalchi queste aree:

AREE	Settori specifici, domande possibili		
alle intensità e alla tipologia di ambiente musicale frequentato dal bimbo nelle sue fasi pre- e neonatali	contesto generale	contesto specifico	pratica
	vive in città (grande, media, piccola), campagna, paese esiste un paesaggio sonoro urbano o suoni della natura, ricorrenze quotidiane rilevanti come passaggi di treni, sirene di fabbriche piuttosto che i canti del gallo...	nei luoghi, domestici o esterni, che frequenta con assiduità esistono stimoli sonori diffusi, persistenti, ciclici (stereo, televisioni, apparecchi elettronici ma anche fratelli e sorelle che ascoltano loro musiche o le praticano, nonni amanti di musiche del passato ecc...)	nella sua cameretta sono presenti oggetti musicali: carillon, piccoli strumenti, ecc...
alle memorie e alle attuali frequentazioni musicali dei genitori/care giver	i generi, le canzoni delle fasi più intense della loro vita che sono ricordate con piacere o struggimento	la musica ascoltata della contemporaneità: i modi (da soli, in compagnia, in cuffia, con diffusori, in luoghi deputati - sale da concerto, discoteche, music hall, balere, club, pub ecc... -, la frequenza	i genitori hanno suonato o suonano qualche strumento musicale: quale per quanto tempo con quali repertori, generi, stili ecc...

¹⁸ D. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993.

¹⁹ M. Jasper, *Beginning reflective practice*, Cheltenham, Nelson Thornes Ltd., 2003, pp. 78 – 80, 2003.

AREE	Settori specifici, domande possibili		
alle reazioni registrate dal bambino se immerso in esperienze musicali di ascolto mediato o diretto.	reagisce con modalità simili all'ascolto di eventi sonori quotidiani rilevanti, dimostra di riconoscerli, li apprezza o li patisce	reagisce durante l'ascolto di musiche: accennando al ballo attivando una motricità diffusa	manipola oggetti modificando la sua esplorazione sulla base dei suoni che il suo gesto produce

Tale strumento o uno analogo messo a punto dagli stessi educatori/insegnanti può diventare un importante attrezzo di lavoro per inserire nella programmazione finalità e obiettivi educativo-musicali appropriati.

5. Due trasversalità: osservare

La formazione promuove la messa a punto e l'impiego di strumenti d'osservazione sistematica da parte di tutti i partecipanti, compresi i formatori stessi, nonché il potenziamento di competenze riflessive attorno ai temi della comunicazione non verbale, imparando a identificare le forme dell'espressività corporea e gestuo-sonora con un focus sull'organizzazione temporale del proprio agire e sugli stili che caratterizzano le identità di ciascuno e le loro evoluzioni nel tempo e nei processi di interazione sociale. Le competenze osservative devono maturare come cultura condivisa e non come bagaglio professionale personale: l'intero gruppo deve cogliere e decodificare i messaggi che i corpi dei bambini esprimono senza parlare, in un momento dello sviluppo in cui il loro desiderio di manifestarsi è intenso e gli strumenti cognitivi limitati. Naturalmente è indispensabile adottare un sistema, uno strumentario e assumere l'atteggiamento autocritico che già Dewey sottolineava quando ricordava come l'osservazione fosse aprioristicamente selettiva in quanto guidata dalla *suggestione*, ovvero dalla pre-rappresentazione della realtà basata sul proprio bagaglio memoriale, su principi e convinzioni radicate ma anche sul dubbio di non avere colto tutto ciò che è necessario per capire e possedere²⁰. Questo contribuisce, insieme a fattori biologici ed ecosistemici, a configurare il processo di filtraggio sensoriale e cognitivo insieme che carpisce dal reale, in qualche misura modellandolo come fenomeno unico e irripetibile. Lo sforzo dell'osservatore è quello di capire se l'esperienza rafforza la suggestione o la confuta, se il fatto presente trova dimora nell'idea preconcepita o la rettifica, la modifica in parte, la disattende completamente²¹. A quest'analisi dovrà seguire il riavvio del processo ideativo e il suo controllo mediante un'ulteriore osservazione, secondo un prolifico ciclo ricorsivo che permette all'intera comunità educante di crescere in efficacia e consapevolezza.

²⁰ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, trad. it. *La Nuova Italia*, Firenze, 1954.

²¹ A. Bondioli, *L'osservazione in campo educativo*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior, 2007.

6. I contenuti e i metodi-chiave della formazione: un approccio consustanziale

Utilizzare la molla della formazione per promuovere la musica al nido sonoro-musicale significa co-costruire, con tutti gli attori, dispositivi utili a facilitare, accompagnare e valutare delle esperienze di contatto esplorativo e di relazione intersoggettiva dalle quali ricavare cambiamenti durevoli nel tempo in termini di consapevolezza, acquisizione culturale, autonomia, ma anche di benessere.

Per concretizzare tutto ciò la formazione in aula deve limitarsi a condividere nuclei fondativi della comunicazione sonoro-musicale nella prima infanzia e dare sostanza ai principi dell'apprendimento “per esperienza” secondo un approccio *reticolare* come descriveremo più avanti. In un primo step si potranno, come abbiamo sopra ipotizzato e descritto, coinvolgere professionalità esperte portatrici di *esperienze concrete* sulle quali attivare *pratiche riflessive collettive* e far emergere le rappresentazioni radicate nelle proprie autobiografie: da quelle rappresentazioni emergeranno risorse preziose, ma anche stereotipie, criticità organizzative, contestuali e gestionali sulle quali impostare un'opera di integrazione e modellamento dell'intervento formativo capace di produrre cambiamenti multidimensionali: da una nuova capacità di lettura dei comportamenti ordinari non verbali dei bambini all'allestimento di dispositivi sonori capaci di caratterizzare percorsi sensoriali significativi, all'inserimento di routine musicali all'interno della vita quotidiana, ancora alla trasformazione di messaggi o consegne verbali ricorrenti a danze, canti, percussioni parimenti efficaci, emotivamente coinvolgenti, indimenticabili.

Successivamente, si pianificheranno alcune sessioni di lavoro al nido *destrutturate*, nelle quali promuovere *azioni e pensieri liberi* del bambino secondo il pensiero di quegli educatori musicali che hanno smantellato il disciplinarismo ottocentesco dottrinale e addestrativo nel nome dell'avanguardismo novecentesco come John Paynter²² e François Delalande²³. Per questo va attribuito valore alle complessità anche apparentemente caotiche e alle variabili casuali che si verificano in ogni dinamica intersoggettiva oltre che in ogni fenomeno neurobiologico: si devono creare le occasioni affinché si manifestino eventi significativi, si possano aiutare le azioni utili a coinvolgere tutti in questa epifania senza esclusioni, esaltando le specificità di ciascuno, cogliendo occasioni di apprendimento dalla contingenza, spesso dal presunto errore e, soprattutto, favorendo la scoperta²⁴.

Favorire la *scoperta* significa conquistare conoscenze in autonomia, a partire dall'innata capacità di reagire a stimoli sensoriali prescelti, secondo alcune leggi proprie della specie umana. Questo comporta alcuni punti-chiave d'attenzione:

- devono essere curate per qualità e significatività, carica comunicativa e simbolica le sollecitazioni senso-percettive, le condizioni spaziali e contestuali nelle quali si opera e il setting educativo, allorquando si parla di apprendimenti formali;

²² J. Paynter, *Suono e silenzio*, ERI, Roma, 2010.

²³ F. Delalande, *La nascita della Musica*, Franco Angeli, Milano, 2009.

²⁴ M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*. Garzanti, Milano, 1970.

- è indispensabile imparare a identificare, valorizzare e sostenere le trovate²⁵, le soluzioni originali, le vocalizzazioni e le gestualità sonore creative prodotte estemporaneamente dal bambino portandole, per quanto possibile, a valore del gruppo, se presente promuovendone la loro organizzazione via via più articolata nel tempo;
- il nido utilizzando una metafora architettonica, è pieno di *loose space* ossia spazi non “imbrigliati” o meglio di *loose time*, di tempi che restano fuori dalle routine e dalle attività strutturate: essi rappresentano infinite occasioni d’uso e di significato e che possono diventare miniere da scoprire tanto per i bambini quanto per gli educatori. Bisogna però lasciare respirare questi spazi e dilatare i tempi senza horror vacui: l’improvvisazione deve diventare la pratica più utilizzata in ogni nido;
- per questo motivo va contrastata la tendenza al cosiddetto *interventismo preventivo*²⁶ da parte dell’educatore, spesso ispirato da insicurezza incrementata dalla sostanziale aleatorietà delle regole piuttosto che da solerzia ed efficienza. La presenza dell’educatore deve piuttosto essere percepita come forma di partecipazione silente, pronta a intervenire con misure di scaffolding solo quando esplicitamente o implicitamente richiesto dai bambini, ma più impegnata a raccogliere gesti, forme di relazione che caratterizzano le personalità di ciascuno e colorano le dinamiche intersoggettive suggerendo prospettive di sviluppo da incentivare, promuovere e facilitare orientando verso la costruzione di forme ripetitive, simmetriche, speculari, metamorfiche, evolutive, generative.

I rischi di privilegiare il fare piuttosto che il pensare sono di perdere il passaggio seguente l’intuizione, ovvero quello della sistematizzazione e della capitalizzazione degli apprendimenti che non sono dimensioni antitetiche al fare creativo e alla coltivazione del pensiero divergente.

Apprendere per *costruzione* significa creare le condizioni perché il bambino da solo, in coppia o in piccoli gruppi possa esplorare uno spazio attrezzato né troppo spoglio né troppo saturo, nel quale sia presente un quantitativo ponderato di stimoli, sia incoraggiato, ma non addestrato a rispondere loro, valorizzando processi di esplorazione autonoma. Per ciò oggetti ordinari con un potenziale sonoro da scoprire, strumenti musicali tradizionali o appositamente costruiti devono mobilitare l’insegnante non per applicare modelli ritmici, pattern melodici secondo schemi culturali predefiniti, ma per osservare i gesti-suoni prodotti dal bambino intuirne le potenziali evoluzioni, sostenerlo nel compito affinché la ricerca sia penetrante, le durate dell’azione si dilatino, le riflessioni psicocorporee si complessifichino fino a maturare competenze sufficienti per apprendere seguendo tutte le fasi del ciclo di Kolb: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, sperimentazione attiva²⁷. Il formatore accompagna e facilita la maturazione di questo processo circolare in tutte le sue fasi ponendo tuttavia in discussione la sequenzialità dei passaggi che potrebbero temporalmente sovrapporsi o collocarsi

²⁵ F. Delalande, G. Guardabasso, L. Marconi, *Le condotte musicali: comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*. Clueb, Bologna, 1993.

²⁶ D.A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

²⁷ A. Smith, *Experiential learning*. Edward Elgar Publishing Limited, London, 2016.

ad embrice, come indicano i recenti studi di neuroscienze secondo i quali il corpo è attore diretto di una *cognizione incarnata* e dunque il movimento possiede un'implicita capacità di comprensione della realtà, agisce e insieme riflette perché un gesto ispiri quello successivo²⁸.

7. Imparare a valutare

La logica della piena integrazione della valutazione formativa all'interno della pratica educativa quotidiana non è ancora cultura diffusa nel sistema di educazione e istruzione italiano²⁹. Tra le numerose responsabilità di questo ritardo una è da attribuirsi alla tendenza, da parte di una corrente di pensiero, a burocratizzare e a costringere dentro dettagliate griglie tassonomiche i processi valutativi, appesantendo il già oneroso carico di lavoro cui sono sottoposti gli educatori e rischiando di forzare la realtà irrigidita in istantanee devitalizzate. Nel segmento nidi d'infanzia, tuttavia, sono importanti i contributi per la messa a punto di sistemi di valutazione praticabili ed efficaci, come la SVANI³⁰, soprattutto con lo scopo di monitorare e mettere in trasparenza la qualità dei servizi nella loro organizzazione e nelle dinamiche generali di funzionamento, ma con alcuni sviluppi specifici legati all'apprendimento di forme della comunicazione sonoro-musicale. Nello specifico, è importante costruire memorie sistematiche e comparabili del risveglio musicale promosso dal servizio e dai suoi operatori. Promuoviamo così un'idea propulsiva della valutazione, che non fotografa, ma *filma* un fenomeno da prospettive diverse ed esercita un'azione ermeneutica che dà forma propria e unica al progetto. Specificiamo perciò alcuni indicatori da rilevare in senso longitudinale e non comparativo:

- *Evoluzione dei livelli di attivazione motoria funzionale e non funzionale del bambino partecipante* durante le attività sonoro-musicali in termini di *arousal*, contatto oculomotorio, varietà dei movimenti e coefficiente di funzionalità rispetto alla produzione sonora, complessità delle articolazioni;
- All'interno di un impegno verso la piena inclusione, una cura particolare va riservata ai *bambini non partecipanti*, coloro che restano ai margini di un setting ricco di strumenti e proposte musicali: si evidenzia l'evoluzione della loro prossemica, la ricerca di protezione (presso il *care giver*), la tipologia, la stabilità, l'intensità e la frequenza dei contatti oculari e corporei con i compagni, con l'educatore, con gli oggetti sonori presenti nel setting;
- *La produzione musicale* individuale e collettiva va analizzata accuratamente perché specchio della mutazione del rapporto intessuto dal bambino con gli oggetti, con l'organizzazione temporale dei fenomeni prodotti e con la progressiva

²⁸ V. Gallese, *Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività*. «Educazione sentimentale. Rivista di psicosocioanalisi», Franco Angeli, Milano, 2013.

²⁹ B. Vertecchi, *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Franco Angeli, Milano, P. 113. 2003.

³⁰ T. Harms, D. Cryer, M. Clifford Richard, *Scala per la valutazione dell'asilo nido* (a cura di) Ferrari M., Livraghi P., Franco Angeli, Milano, 1992.

complessificazione del dialogo intersoggettivo con i pari. Pertanto, si deve lasciare traccia dei discorsi musicali generati e dei loro sviluppi rispetto in particolare alla:

- frequenza, originalità e potenziale di sviluppo del tema-pivot, della trovata, ovvero di quel gesto suono generatore che il bambino scopre e sul quale inizia la sua speculazione improvvisativa;
- numerosità e complessità dei dispositivi compositivo-improvvisativi adottati, cioè come fa evolvere la trovata: se in senso dilatatorio, iterativo, diversivo, se cambia il tempo di esecuzione, se trasferisce su un altro oggetto lo stesso pattern ritmico o ritmico-meoldico ecc...;

anche nella prospettiva di evidenziare quali relazioni siano intercorse tra ripetizione e variazione del tema-pivot, della cellula germinativa della creazione sonoro-musicale e quale rapporto si sia instaurato tra produzione sonora e feedback in termini di interesse, fidelizzazione, controllo e tenuta temporale.

- Gli *aspetti psico-motori e stili corporei* in termini di locomotor quotient³¹ padronanza dello spazio, stati di equilibrio, coordinazione oculo-motoria, movimento degli arti.
- Gli *obiettivi cognitivi* quali il livello di organizzazione/ strutturazione delle sequenze temporali, la memoria e il consolidamento delle produzioni musicali e delle competenze progressivamente acquisite, la capacità di variare/modificare cellule musicali.
- Gli *obiettivi emotivo-affettivi* in termini di capacità di sintonizzazione, di quantità e intensità della comunicazione educativa, di controllo delle dinamiche tensivo-distensive, di equilibrio nell'alternanza tra aspettative soddisfatte ed eluse, di manifestazioni di piacere/benessere condiviso.
- Nelle *relazioni tra pari* tanto i giochi imitativi, di rispecchiamento come le dinamiche di contrasto e di opposizione trovano nel dialogo sonoro profili, tempi e intensità che costituiscono le matrici precoci delle esperienze future consumate a parole. L'osservazione sistematica delle improvvisazioni sonore compiute da due o più bambini possono fornire dati sensibili rispetto a quella studiata tendenza dei bambini alla stabilità, alla reciprocità e al crescente affinamento delle capacità di comprensione sociale di lettura della mente (*mind-read*) dell'altro³² con conseguenti facoltà anticipatorie.
- Parimenti vanno considerate le *maggiori/minori interazioni del gruppo* e di ciascuno nel gruppo così come si deve monitorare il livello di inclusione dei bambini inizialmente meno integrati; a margine dell'attività sarà importante distribuire antenne vigili tra i care giver e il resto del personale affinché si misuri la persistenza di comportamenti sonoro-musicali intersoggettivi dopo l'attività di breve/ medio termine.
- Gli studi delle *relazioni educatore-bambino* nei nidi si centrano sull'analisi della qualità delle interazioni tra adulto e bambino e sul legame d'attaccamento che quest'ultimo

³¹ A. J. Capute, B.K. Shapiro. The motor quotient: a method for the early detection of motor delay. *American Journal of Diseases of Children*, 1985, 139.9: 940-942.

³² C. Howes, *The earliest friendships*. In: Bukowski WM, Newcomb AF, Hartup WW (a cura di) *The Company They Keep: "Friendship in Childhood and Adolescence"*, Cambridge University Press, New York, 1996, pp. 137-157.

sviluppa con un care giver significativo differente dalla madre o dalla figura affettivamente prevalente. Il tipo di legame che si forma può esercitare un'influenza sull'adattamento del bambino al contesto sociale futuro e modellare il suo sviluppo successivo prosociale ed emotivo³³. Occorre che l'educatore sappia analizzare quali-quantitativamente e in una prospettiva evolutiva gli interventi sonoro-musicali, le azioni non musicali, quelli di stimolo (da parte dell'operatore) gli interventi di contenimento di un singolo bambino, quelli di supporto, di risposta e gli interventi di regolazione delle dinamiche di gruppo.

8. Conclusioni

La consapevolezza della presenza di una dimensione musicale nella vita di ciascuno, anche in quella degli educatori, deve scardinare preconetti e rigidità culturali assai radicate e dimostrare come le competenze necessarie per proporre attività musicali da affinare non siano tecnico-specialistiche, ma trasversali, legate a osservazione, analisi, riflessività, comparazione, consapevolezza e padronanza della propria e altrui espressività corporea. Tali assunti richiedono inventiva nell'allestimento di setting stimolanti, evocativi, sufficientemente variegati, ma anche sostenuti da trame di coerenza e continuità; a questo va aggiunta la capacità adattiva al contesto in cui opera o si appresta ad operare. Per contro, le azioni capaci di liberare l'espressività sonoro-musicale propria e dei bambini devono diradarsi e intensificarsi, lasciando più margine allo sguardo scrutatore: i gesti devono sostenere e non imporre, con icasticità e sentimento, la presenza dell'educatore agisce di sponda e non come regista centrale e manovratore massimo. Analogico abito culturale deve indossare il formatore, che non ha alcun materiale didattico, strategie e ruoli predeterminati, ma apertura alla decodifica di un ambiente educativo fatto di cose e persone di cui a priori non si deve sapere nulla, affinché per tutti sia una avventurosa, intrigante scoperta.

Gianni Nuti
Università della Valle d'Aosta
Manuela Filippa
Università della Valle d'Aosta,
Université de Genève

Riferimenti bibliografici

- M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera 2009.
A. Bondioli, D. Savio, *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani-Riflessioni ed esperienze*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma 2015.
A. Bondioli, *L'osservazione in campo educativo*. Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2007.
J. Bruner, *La ricerca del significato: Per una psicologia culturale*, trad. it., Boringhieri, Torino 1992.

³³ R.C. Pianta, *Enhancing relationships between children and teachers*. in "American Psychological Association", Washington, DC, 1999.

- J. Capute, B.K. Shapiro. *The motor quotient: a method for the early detection of motor delay*, «American Journal of Diseases of Children», 139.9, 1985, pp. 940-942.
- N. Dael, M. Mortillaro & K.R. Scherer. *Emotion expression in body action and posture*, «Emotion», 12(5), 1085, 2012.
- E. De Bono, M. Carelli, *Il pensiero laterale*. Rizzoli 1981.
- F. Delalande, *La nascita della Musica*, Franco Angeli, Milano 2009.
- F. Delalande, G. Guardabasso, L. Marconi, *Le condotte musicali: comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*. Clueb, Bologna 1993.
- J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, trad. it. *La Nuova Italia*, Firenze 1954.
- H. Frazis, M. A. Loewenstein. On-the-job-training. «*Foundations and Trends® in Microeconomics*», 2(5), 2007, pp. 363-440.
- V. Gallese, *Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività*. «Educazione sentimentale. Rivista di psicosocioanalisi», Franco Angeli, Milano 2013.
- T. Harms, D. Cryer, M. Clifford Richard, *Scala per la valutazione dell'asilo nido* (a cura di) Ferrari M., Livraghi P., Franco Angeli, Milano 1992.
- C. Howes, *The earliest friendships*. In: Bukowski WM, Newcomb AF, Hartup WW (a cura di) *The Company They Keep: Friendship in Childhood and Adolescence*, Cambridge University Press, New York, 1996, pp. 137-157.
- M. Jasper, *Beginning reflective practice*, Cheltenham, Nelson Thornes Ltd., 2003, pp. 78 – 80, 2003.
- D. A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press, 2014.
- S. Malloch & C. Trevarthen (a cura di), *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship*, Oxford University Press, Oxford 2009.
- J. Molino, R. Lafhail- Molino, *Homo Fabulator, Théorie et analyse du récit*. Actes Sud, 2003.
- M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*. Garzanti, Milano 1970.
- S.J. Parnes e H.F. Harding. *Educare al pensiero creativo*, La Scuola, Brescia 1972.
- J. Paynter, *Suono e silenzio*, ERI, Roma 2010.
- R.C. Pianta, *Enhancing relationships between children and teachers*, «American Psychological Association», Washington, DC 1999.
- F. Pulvirenti, La narrazione: dimensione ontologica della formazione, «*Pratiche narrative per la formazione*, M@gm@». 3(3), 2005.
- H. Rosa, *Social acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University Press, New York 2013
- L. Satchell, P. Morris, C. Mills L. O'Reilly, P. Marchman, L. Akehurst, Evidence of big five and aggressive personalities in gait biomechanics, «*Journal of Nonverbal Behavior*», 2016.
- D. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.
- A. Smith, *Experiential learning*. Edward Elgar Publishing Limited, London 2016.
- D. N. Stern, *Forms of vitality: Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford University Press, 2010.
- Stern, D. N. Vitality contours: The temporal contour of feelings as a basic unit for constructing the infant's social experience. *Early social cognition: Understanding others in the first months of life*, 67-80, 1999.
- B. Vertecchi, *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Franco Angeli, Milano 2003.

La scuola ai tempi del Covid-19: lo sguardo degli studenti della Scuola secondaria di II grado

Germana Mosconi

L'articolo presenta i primi risultati di un'indagine qualitativa, volta ad esplorare i vissuti e le idee degli studenti della scuola superiore sull'esperienza di scuola a distanza. 23 studenti appartenenti a differenti Istituti di Istruzione Secondaria sono stati intervistati sia durante il primo lockdown (aprile 2020) che alla fine dell'anno scolastico. I risultati confermano come nel tempo gli intervistati, anche se con qualche differenza a seconda della tipologia di scuola frequentata, hanno dimostrato un'elevata capacità di adattamento alla situazione di emergenza, pur avvertendo la mancanza della scuola, in particolare di quella dimensione corporea e sensoriale cui erano abituati nella relazione con gli insegnanti e con i compagni. D'altra parte, l'aver sperimentato modalità insolite di fare lezione li ha portati a pensare ad una scuola che in futuro si potrebbe avvalere di un utilizzo ponderato della tecnologia, più in un'ottica di didattica integrata che non di didattica a distanza.

In this paper we present a qualitative survey whose aim is to explore high school students' experiences and representations, during the period between march and june 2020. 23 students from different kinds of high school have been interviewed two times, the first one just after the school closure due to covid-19 (april 2020) and the second one at the end of term time. From the outcomes we argue that the students from any kind of school have been able to adapt to the emergency situation and that they missed the school environment, particularly the bodily and sensory dimension they were used to share with teachers and schoolmates. However, having experimented an unusual way of having lessons has led them to think of a school that will in the future include a calibrated use of technology as a medium to help the teaching and learning process in a more blended way.

Parole chiave

Didattica a distanza; Covid-19; Relazione educativa; Scuola secondaria di secondo grado.

Keywords

Distance Teaching and Learning; Covid-19; Teachers and Students relationships; High school.

1. La scuola al tempo del Covid-19: funzioni e cambiamenti

La scuola, oltre che contesto formativo e di istruzione, è da considerarsi una “palestra di vita”, vale a dire un luogo in cui gli allievi hanno l'opportunità di mettere in gioco le loro risorse, di confrontarsi con i propri limiti e di imparare a «stare al mondo»¹, sviluppando significativi legami sociali. Intesa in questo senso, la scuola è espressione di quella vita sociale entro la quale ciascuno sviluppa funzioni psichiche superiori e apprende attraverso un processo di natura

¹ MIUR, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, 2018, p. 4

socioculturale². In questa sua dimensione “plurale”, la scuola e la classe in particolare sono da considerarsi comunità di apprendimento, «lo spazio dove si abita, ossia il contesto all’interno del quale si costruiscono relazioni e il posto in cui è possibile apprendere»³ e «promuovere al meglio possibile le condizioni per la fioritura integrale delle capacità di ogni persona»⁴.

La pandemia da Covid19 ha profondamente modificato le modalità di funzionamento e organizzative della scuola di ogni ordine e grado: per la prima volta nella storia dell’istituzione scolastica bambini e ragazzi sono stati improvvisamente privati di un appuntamento quotidiano che faceva della loro vita una “vita normale”, scandita da incontri giornalieri con insegnanti e compagni di classe e da esperienze di apprendimento più o meno significative, collocate in uno spazio fisico e normate da una serie di regole e procedure condivise. L’emergenza sanitaria ha portato ad una riorganizzazione della scuola in termini di spazi e di tempi⁵ dal momento che allo spazio fisico dell’aula si è sostituita la classe virtuale, nella quale i concetti di “vicinanza” e “lontananza” hanno via via assunto accezioni diverse⁶. Questo ha fatto sì che docenti e studenti sperimentassero una modalità di relazione incorporea veicolata virtualmente da strumenti digitali che certamente hanno richiesto una rimodulazione degli spazi di interazione e degli scambi interpersonali⁷ e una ridefinizione dei tempi dell’apprendimento, divenuti via via più fluidi e dilatati.

La chiusura delle scuole, inoltre, ha sconvolto non solo l’esistenza di milioni di studenti (e di famiglie), ma anche messo in discussione modalità di apprendimento oramai consolidate nel tempo. Del resto, anche gli insegnanti hanno dovuto fare i conti con metodi e strumenti educativi e didattici mai sperimentati prima, in un clima di incertezza e di fatica, alimentato dalla preoccupazione di non riuscire a preservare la continuità formativa e di non essere in grado di gestire e controllare tutta una serie di aspetti che avrebbero potuto influenzare il loro operato⁸ e che di conseguenza avrebbero richiesto una ridefinizione del loro ruolo e delle loro competenze professionali. In una parola, “fare scuola” a distanza ha reso necessario un ripensamento da parte dei docenti delle modalità relazionali e comunicative e, nondimeno, delle strategie didattiche utilizzate, per far sì che, nonostante la criticità del momento, gli allievi

² Si vedano a questo proposito C. Pontecorvo, *Manuale di psicologia dell’educazione*, Il Mulino, Bologna 1999; A.N. Perret-Clermont, *Costruire lo spazio del pensiero a scuola*, in Pontecorvo C. (a cura di), *Discorso e apprendimento*, Carocci, Roma 2005.

³ E. Nigris, *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma 2004, p. 67.

⁴ G. Bertagna, *Riforme mancate e qualità pedagogica dell’insegnamento superiore*, «Studi sulla Formazione», 22, 15-23, (2019), p. 23, DOI: 10.13128/ssf-10832 | ISSN 2036-6981

⁵ A. Granata, V. Ferrero, *La scuola è un luogo di relazioni: sei lezioni dal lockdown per la scuola Primaria*, «Studium Educationis», XXI, 3 (2020), pp. 67-81.

⁶ M. Milella, *Corporeità: parole e significati formativi*, «Studium Educationis», XXI, 3 (2020), pp. 6-18.

⁷ M. Galdieri. – M.D. Todino - A. Scarinci, *Flessibilità e adattamento al cambiamento nella trasposizione didattica a distanza*, «Education Sciences and Society», 1 (2020), pp. 477-503.

⁸ Si veda a questo proposito l’articolo di Stanistreet e colleghi (P. Stanistreet – M. Elfert – D. Atchoarena., *Education in the age of COVID-19: Understanding the consequences*, «International Review of Education», 66 (2020), p. 627-633), che presenta alcune ricerche inerenti ad esempio al ruolo assunto dalle famiglie nel processo di istruzione dopo la chiusura delle scuole; agli effetti delle disparità socio-economiche tra studenti sugli esiti del percorso di apprendimento; al problema della discontinuità formativa e delle sue conseguenze sia a livello individuale che sociale e alla possibilità di soluzioni creative in ambito educativo che creino connessioni intergenerazionali e rinforzino il senso di appartenenza alla comunità.

continuassero ad essere valorizzati a partire «dai loro talenti e dalle potenzialità della persona individua di ogni studente, non dai risultati che egli deve conseguire»⁹.

Se da un lato l'irrompere della crisi pandemica ha promosso una risposta immediata alle necessità riorganizzative della scuola, pena l'interrompersi dell'offerta formativa, dall'altro ha ricondotto l'attenzione sulle condizioni spesso critiche in cui da anni versa l'istituzione scolastica, in particolar modo quella secondaria di secondo grado. L'attuale crisi potrebbe dunque costituire l'occasione per ridefinire le “diretrici” lungo le quali diventi possibile ripensare allo sviluppo della scuola e al suo funzionamento¹⁰ e per restituire dignità ad un'istituzione da cui dipende il futuro del Paese¹¹ al fine di sottrarla alla sua «*obsolescenza anacronistica*»¹², dispensandola dal rischio di una progressiva deriva.

2. La relazione educativa nella scuola ai tempi del Covid-19

La scuola a distanza ha ricondotto l'attenzione sullo stretto rapporto esistente tra la qualità dell'apprendimento e le modalità che gli insegnanti adottano per presentare e condividere i contenuti disciplinari. Infatti, «il modo in cui il docente/educatore ci ha parlato, ci ha ascoltato, ha cercato o non ha cercato di capire le nostre necessità, ha permesso che l'apprendimento diventasse facile e gradevole o scomodo e da rifuggire»¹³. La capacità dell'insegnante «di declinare i contenuti e i metodi in una direzione socioaffettiva e relazionale»¹⁴ richiede in questo momento storico una particolare attenzione. L'insegnante, infatti, dovrebbe essere in grado di individuare un canale relazionale e comunicativo efficace e “caldo” pur in assenza della dimensione corporea, considerata parte essenziale nel processo di insegnamento e apprendimento. Nonostante la relazione sia mediata da strumenti tecnologici, un attento lavoro di osservazione delle dinamiche interpersonali potrebbe facilitare nel docente l'adattamento dei propri interventi e stili educativi ai bisogni espressi dal gruppo classe e dai singoli studenti, nonché permettere nello stesso tempo che ciascun allievo trovi una propria collocazione all'interno dell'aula virtuale, vale a dire uno spazio in cui si senta sicuro di poter osare negli interventi, superando la fatica ed il disagio dell'essere in solitudine davanti ad uno schermo. In una parola, una particolare attenzione agli aspetti relazionali e comunicativi da parte dei docenti potrebbe facilitare «uno stato dell'animo delle persone»¹⁵ (*scholè*) che abitano lo spazio scolastico, reale e virtuale, favorendo in loro al contempo la nascita di un sentimento di stupore e di meraviglia di fronte all'atto conoscitivo che le porti a superare «la problematicità delle

⁹ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020, p. 75.

¹⁰ P. Bianchi, *Nello specchio della scuola. Quale futuro per l'Italia*, Il Mulino, Bologna 2020.

¹¹ Si vedano a proposito G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid*, cit.; P. Bianchi, *Nello specchio della scuola*, cit.

¹² G. Bertagna, *Riforme mancate e qualità pedagogica dell'insegnamento superiore*, cit., p. 19.

¹³ S. Kanizsa, S. Tramma (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci, Roma 2011, p. 135.

¹⁴ E. Nigris, *La formazione degli insegnanti*, cit., p. 31.

¹⁵ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, cit., p. 55.

cose»¹⁶ e che susciti «il desiderio di continui, ulteriori approfondimenti per spiegarle e riconoscere il loro senso»¹⁷.

Questo continuo lavoro di “tessitura” delle relazioni interpersonali richiede ai docenti «tatto, tempo, impegno, sforzi artistici»¹⁸, a sostegno di una scuola in cui non si consideri l’istruzione «un valore in sé, oggettivo, separato dai soggetti a cui è rivolta [...], ma occasione, ai diversi livelli, per consentire a ciascuno di diventare migliore, più compiuto e completo, in sé e nelle relazioni con gli altri e con il mondo, nella sua totalità di esistenza personale»¹⁹.

3. La ricerca

A partire da queste considerazioni sulle funzioni esercitate dall’istituzione scolastica e sul rischio che esse vengano meno a seguito dell’emergenza sanitaria per covid-19, ha preso avvio una prima indagine di tipo qualitativo, volta a comprendere le idee e i vissuti degli studenti della scuola secondaria di secondo grado sull’esperienza di scuola a distanza. L’indagine ha previsto una prima somministrazione di 23 interviste ad aprile 2020 a studenti di età compresa tra i 15 e i 19 anni, (10 femmine e 13 maschi, dalla prima alla quinta classe²⁰), provenienti da differenti istituti superiori situati in diverse cittadine dell’hinterland milanese (Rho, Garbagnate Milanese, Bollate), della provincia di Monza e Brianza (Cesano Maderno) e di Varese (Saronno). Quasi tutti gli studenti coinvolti nella prima fase dell’indagine²¹ (eccetto gli studenti di quinta classe perché impegnati nel sostenere l’esame di Stato) sono stati intervistati anche al termine dell’anno scolastico (giugno 2020). Il campione cui facciamo riferimento è di tipo casuale ed è stato costituito secondo criteri di fattibilità pratica e di diretta esperienza dell’oggetto indagato da parte degli intervistati, poiché «i dati raccolti sono capaci di rivelarci l’essenza di un fenomeno solo se il soggetto ha avuto con questo una familiarità profonda e vivente»²². In entrambe le fasi, agli intervistati è stato chiesto di descrivere i punti di forza e di debolezza della particolare esperienza che stavano vivendo e l’operato degli insegnanti, sia in merito alla gestione delle lezioni (i tempi, i materiali) e sia alle modalità relazionali e comunicative da loro adottate. Gli studenti, inoltre, sono stati invitati ad immaginarsi il futuro della scuola e a pensare a quali possibili cambiamenti potrebbero essere introdotti. La scelta di intervistare gli studenti in due differenti fasi aveva lo scopo di sondare eventuali trasformazioni nel loro modo di pensare e di vivere la scuola a distanza.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibi*. p. 59.

¹⁹ G. Bertagna, *Riforme mancate e qualità pedagogica dell’insegnamento superiore*, cit., p. 20.

²⁰ Nello specifico, 9 studenti di Liceo, tra i quali 3 appartenenti a Licei scientifici (2 maschi e 1 femmina), 5 al Liceo delle Scienze Umane (femmine) e 1 al Liceo Sportivo (maschio); 4 studenti di Istituti tecnici, di cui 1 femmina e 3 maschi e 10 studenti di Istituto professionale, di cui 4 femmine e 6 maschi. L’analisi dei dati ha evidenziato come l’appartenenza degli studenti ad una classe piuttosto che ad un’altra non abbia inciso sul loro modo di concepire la scuola a distanza.

²¹ In particolare, 16 studenti hanno partecipato alla seconda fase dell’indagine, - tra cui 9 femmine e 7 maschi, di cui 7 provenienti da Liceo; 3 da Istituti tecnici e 6 da Istituti professionali.

²² L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007, p. 72.

Tutte le interviste sono state realizzate utilizzando la modalità video-chiamata di WhatsApp, trascritte verbatim ed analizzate secondo il metodo qualitativo della *content analysis*²³ e con un approccio *grounded*²⁴. Il ricorso all'utilizzo di quantità numeriche durante l'analisi dei dati non ha alcuna pretesa statistica, ma è volto esclusivamente ad evidenziare il peso di alcune argomentazioni all'interno del campione dei soggetti intervistati²⁵ e a favorire inferenze e riflessioni in merito.

4. Risultati e Discussione

Che tipo di reazioni hanno avuto gli studenti alla chiusura delle scuole a fine febbraio 2020? Se in un primo tempo la sospensione delle lezioni è stata accolta favorevolmente da tutti e vissuta come periodo di vacanza aggiuntivo, secondo il parere degli intervistati il ripristino dell'attività didattica attraverso il ricorso a piattaforme di diverso tipo ha richiesto impegno sia da parte degli insegnanti che degli studenti, entrambi poco avvezzi all'utilizzo di strumenti tecnologici a sostegno della didattica. Si riportano di seguito alcuni risultati dell'indagine ritenuti più significativi per comprendere quanto accaduto a scuola durante i primi mesi di lockdown.

4.1 Rappresentazioni degli studenti sulla scuola a distanza

A detta degli studenti intervistati, l'organizzazione delle lezioni online ha richiesto un periodo di rodaggio, per far sì che docenti e studenti acquisissero le competenze digitali necessarie all'utilizzo di tecnologie pressoché sconosciute. A differenza di quanto è accaduto nelle prime settimane di scuola non in presenza, al termine dell'anno scolastico quasi tutti gli studenti (12 su 16) hanno percepito un aumento delle competenze tecnologiche anche in quegli insegnanti che in un primo tempo si erano mostrati reticenti al loro utilizzo e avevano raggirato l'ostacolo sostituendo la lezione online con l'assegnazione di compiti in asincrono. Il passaggio dall'essere in presenza allo svolgere le lezioni online ha certamente comportato sia negli insegnanti che negli studenti (e nelle loro famiglie) la messa in discussione di un'immagine di scuola oramai consolidata, in cui le giornate si ripetono uguali a se stesse e le attività sono strutturate e scandite secondo tempi ben precisi (il tempo per imparare – la lezione frontale o i lavori in gruppo; il tempo per dimostrare quanto si è imparato – le verifiche scritte e le interrogazioni orali; il tempo per discutere e dibattere; il tempo per raccontarsi o fare battute scherzose; e ancora, il tipo di disposizione dei banchi nell'aula, gli spazi utilizzati per gli incontri informali -i corridoi, l'atrio della scuola, il cortile e così via). A detta di alcuni intervistati (8 su 23) in realtà la scuola online sembra riproporre lo stesso copione della scuola in presenza (lezione-spiegazione, interrogazione, valutazione), con la differenza che da remoto

²³ S. Kanizsa, *Che ne pensi*, Carocci, Roma 1993.

²⁴ A. Strauss – J. Corbin, *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Prk (CA) 1990.

²⁵ Si ringraziano tutti gli studenti che hanno partecipato all'indagine, nonché i dirigenti e i docenti che hanno contribuito alla realizzazione delle interviste, nonostante i problemi e le criticità dovuti alla pandemia da Covid-19.

si riducono le possibilità di interazione sia con i docenti che con i compagni, come riporta questa studentessa: «riusciamo a fare una lezione molto simile a quella che facciamo in classe solamente che non c'è quell'interazione perché devi tenere il muto, devi parlare uno alla volta» (studentessa di Ist. Prof.). Questo dato è pressoché rimasto invariato anche alla fine dell'anno scolastico, a conferma di come il reale cambiamento della e nella scuola abbia riguardato innanzitutto le interazioni tra insegnanti e docenti piuttosto che i metodi e le strategie didattiche adottate. Nonostante ciò, la scuola a distanza ha generato negli intervistati alcune riflessioni che riguardano in particolare il loro approccio alla scuola e all'apprendimento. Già nella prima fase della ricerca essi hanno ammesso che fare scuola a distanza abbia comportato una maggior assunzione di responsabilità, che si è tradotta in un ulteriore impegno nell'organizzare il tempo per lo studio, nel riordinare il materiale che veniva loro assegnato dai docenti attraverso i canali digitali, nel rielaborare ed approfondire i contenuti appresi durante le lezioni in sincrono: «Per quanto riguarda lo sviluppo della propria persona non la ritengo negativa perché appunto ti permette di renderti un po' più indipendente» (studentessa di Liceo). 2 intervistati (1 liceale e 1 studente di Ist. Prof.), pur condividendo questa posizione, hanno espresso il timore che tale autonomia nella gestione dello studio potesse portare gli studenti ad avvertire un senso di spaesamento e di solitudine di fronte alle difficoltà legate all'apprendimento. È per queste ragioni che alcuni studenti, in particolar modo i liceali (5 su 9), sono stati indotti a credere di non potercela fare, vale a dire di non essere in grado di stare al passo con quanto proposto dagli insegnanti. Del resto, gli studenti erano preoccupati che i docenti facessero fatica a cogliere le loro difficoltà dal momento che risulta complesso «capirsi così lontano, con questi dispositivi, cioè ragionare insieme, parlare direttamente con noi ragazzi è molto meglio, anche per capire i concetti» (studentessa di Liceo). Un altro aspetto sul quale gli intervistati fin dalla prima fase della ricerca hanno riflettuto riguarda la difficoltà ad assumere un atteggiamento partecipante e attivo durante le lezioni, come si evince dalle seguenti affermazioni: «il motivo più grande per cui preferisco stare a scuola è la concentrazione» (studente di Liceo), perché «diciamo che ti distrai più facilmente da quando siamo a casa» (studente Ist. Tecnico), quindi «un conto è seguire le lezioni in classe, al tuo banco, in una situazione in cui ti puoi alzare, vedere i compagni, parlare direttamente con i professori e un conto è stare al computer tutta la mattina, dopo 2 o 3 ore si è stanchi, non si riesce più a seguire!» (studente di Liceo). In generale, va detto che non vi sono grosse differenze tra quanto emerso ad aprile e a giugno nella percezione da parte degli studenti dei disagi correlati alla partecipazione alle lezioni online, con la differenza che, al termine dell'anno scolastico, 10 studenti su 16 hanno ammesso di essersi dovuti adattare alla situazione, poiché non intravedevano alcun'altra soluzione. A differenza di quanto accadeva all'inizio del lockdown, alla fine della scuola gran parte degli studenti (11 su 16) hanno compreso quanto l'apprendimento da remoto sia stato ancora più complesso, come si evince da queste parole: «il fatto di essere in una situazione del genere non rende la didattica facile come quando si è in classe» (studentessa di Liceo); «è diminuita l'attenzione. A livello di apprendimento in sé sento che non ho imparato quanto avrei imparato stando in classe» (studente Ist. Tecnico); «con il tempo è più difficile restare davanti al computer per ore quindi per me cioè è pesante» (studente di Ist. Prof.). In una parola, con l'andare del tempo «il fatto di fare sempre le lezioni online con il computer fa pesare questa cosa ancora di più e infatti io non

mi sono trovata molto bene cioè ho sentito anche i pareri dei miei amici e anche loro concordano con me, perché non riusciamo a capirci neanche molto bene» (studentessa di Ist. Tecnico), a riprova del fatto che il “fare scuola” con queste modalità abbia richiesto un notevole impegno e una cospicua capacità di tenuta sia da parte dei docenti che degli studenti. Nonostante la fatica nel dover frequentare la scuola attraverso l'utilizzo di piattaforme virtuali, 5 studenti di Istituti professionali su 10, pur sentendosi privati della possibilità di partecipare ai laboratori, e pur sentendo la mancanza dei propri compagni e più in generale di una “normalità” andata perduta, hanno continuato a pensare, a differenza dei liceali, che l'aula virtuale avesse finalmente dato loro la possibilità di imparare “sul serio”, perché priva di elementi di disturbo, quali le continue interruzioni da parte dei docenti per riportare l'ordine e il silenzio o il fastidioso brusio di sottofondo generato dalle chiacchiere dei compagni.

Seppur la scuola da remoto presenti aspetti di criticità, essa continua a costituire un importante punto di riferimento nella vita della maggior parte degli studenti intervistati e questa convinzione non è cambiata nel corso del tempo, tant'è che alla fine dell'anno scolastico (così come del resto era stato evidenziato anche nella prima fase dell'indagine da 15 studenti su 23) la quasi totalità degli intervistati (14 su 16), indipendentemente dal tipo di scuola frequentato, ammette di aver sentito mancanza della scuola ed in particolare di tutte quelle occasioni di incontro e di socialità che essa offre, sia con i docenti che con i pari. Di seguito si riportano a titolo di esempio alcune affermazioni significative: «mi manca la scuola, mi manca andare a scuola e vedere i miei compagni e i miei professori» (studente di Liceo); e ancora: «non credevo che mi sarebbe mancata tanto la scuola» (studente di Ist. Prof.); «dicevamo che avrei preferito faccia a faccia con il libro di scuola, con il computer non so perché un po' la concentrazione mi cala» (studente di Ist. Tecnico); «più si andava avanti e più sentivo la necessità di ritornare alla routine che avevo andando a scuola, sentivo il bisogno del contatto sociale dei compagni non soltanto con il telefono ma di persona, in presenza» (studentessa di Liceo).

4.2 Rappresentazioni di insegnante negli studenti durante il lockdown

Tranne che in poche occasioni, gli studenti intervistati hanno riconosciuto ai docenti la volontà di migliorare il grado di partecipazione della classe, sottolineando che «magari all'inizio facevano fatica, poi si sono subito attivati e sono riusciti a diminuire la lunghezza della video lezione, utilizzando strumenti che ci possono permettere di mantenere l'attenzione, magari la lezione con power point e la video lezione nella quale possiamo interagire e fare tutto normale» (studente di Ist. Prof.), cioè partecipare alle lezioni come avviene in classe in cui «il prof. spiega l'argomento e lo introduce e quindi va ad interagire con la classe, cioè mentre dice l'argomento fa delle piccole domande» (studente di Ist. Prof.). Nonostante le lezioni siano risultate a volte meno coinvolgenti rispetto a quanto lo fossero in presenza, «i professori si danno da fare per fare lezioni al meglio, a parte alcuni» (studentessa di Liceo), che tendono a riproporre a distanza la tradizionale lezione frontale. L'idea che vi sia stato un impegno notevole da parte degli insegnanti per garantire la continuità didattica è rimasta invariata nella seconda fase dell'indagine, nonostante tutti gli studenti intervistati a giugno riportassero stanchezza e desiderio di ritornare a scuola in presenza. All'inizio del lockdown per 9 soggetti intervistati su

23 la scuola online ha rappresentato per alcuni docenti un'occasione per sperimentare nuovi modi di operare che si sono integrati, o in parte sostituiti, alla lezione frontale. Vi è stata, per esempio, da parte di alcuni insegnanti una certa attenzione nella proposta di materiali, quali video, riviste, film, che gli studenti hanno potuto visionare in asincrono e poi discuterne durante la lezione, in alcuni casi sottoforma di *flipped classroom*, qualora il docente avvertisse distacco e demotivazione da parte della classe. Va detto che questa tendenza si è intensificata nel corso dei mesi ed è stata apprezzata dalla quasi totalità degli studenti intervistati, indipendentemente dal tipo di scuola di provenienza. Del resto, ciò conferma che le scelte metodologiche degli insegnanti ed il modo con cui essi interpretano il loro ruolo nel processo di insegnamento e apprendimento risultino di fondamentale importanza nel determinare il grado di accettazione della scuola da parte degli allievi²⁶. I docenti, d'altro canto, anche da remoto hanno fatto frequentemente ricorso a lezioni frontali, confermando una tendenza da tempo consolidata nelle scuole superiori e che fatica ad essere modificata²⁷. Tale modalità di impartire le lezioni ha suscitato reazioni differenti negli intervistati a seconda del tipo di scuola frequentato. Per quelli delle scuole professionali e degli istituti tecnici la lezione frontale si è rivelata da subito la soluzione ideale per poter imparare senza essere disturbati da compagni impertinenti o da vicini di classe particolarmente rumorosi, come si evince dalle affermazioni di alcuni intervistati: «per le persone che vogliono ascoltare la lezione è molto più facile online che in presenza, perché online sentono il prof., se hanno bisogno tolgono il muto però sentono solo lui» (studentessa di Ist. Prof.); «io trovo che sia un metodo molto valido per studiare, [...] e se si vuole imparare non bisogna essere nervosi o in mezzo al casino» (studente di Ist. Prof.) e ancora: «io ho un paio di insegnanti che non riescono a tenere la classe e io ad esempio [...] non riesco a sentire quello che voleva dire il prof.» (studente di Ist. Tecnico). Per la quasi totalità degli studenti provenienti da istituti professionali e tecnici (9 su 13), intervistati durante la prima fase, la scuola a distanza ha rappresentato una reale possibilità di apprendimento, dal momento che «il prof. arriva, spiega senza troppe interruzioni, senza troppi problemi e riesce a farci capire molto di più ciò che ci vuole trasmettere» (studente di Ist. Prof.) e tale convinzione è rimasta invariata al termine della scuola.

Non sono dello stesso parere i liceali intervistati (7 su 9 ad aprile e 5 su 7 a giugno) per i quali, a fronte dell'impegno dei docenti nel rendere l'esperienza scolastica significativa anche se a distanza, la scuola online è risultata un palliativo, vale a dire una situazione transitoria in attesa che si potesse tornare in presenza, come si evince dalle parole di una liceale che a fine scuola ammette: «se tornassi indietro non lo rifarei mai perché cioè secondo me non è tanto per il fatto della didattica a distanza ma più per il fatto che siamo rimasti costretti a casa che sono riuscita a studiare di più, ma non perché la didattica a distanza dia delle agevolazioni» (studentessa di Liceo). 4 liceali intervistati su 7, inoltre, alla fine della scuola ammettono che alcuni docenti

²⁶ S. Kanizsa, *L'insegnante e la classe: la gestione e il ruolo*, in Kanizsa S., Zaninelli L. F. (a cura di), *La vita a scuola*, Cortina, Milano 2020 p. 69-93.

²⁷ P. Lucisano, *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*, 16, 36 (2020): Call 36 (numero speciale) - COVID 19. Ricerche e risposte dal sistema dell'istruzione.

non hanno introdotto alcun cambiamento nel modo di insegnare, con il risultato che la lezione frontale da remoto ha generato noia e ridotto il livello di partecipazione alla vita di classe.

Ciò che colpisce nelle affermazioni di alcuni soggetti (sia liceali che di Istituto professionale e tecnico) è il timore che gli insegnanti non siano riusciti a cogliere eventuali cali di interesse e di motivazione dovuti alla distanza fisica, come è evidente in queste testimonianze: «a chi non frega o sicuramente toglie la video chiamata [...] oppure fa altro quindi non disturba [...] alla fine online chi vuole fare altro faccia quello che vuole, tanto non ne risente nessuno» (studentessa di Ist. Prof.); «se io un'ora sono stanco, metto il cellulare sul tavolo e dormo. Puoi farlo perché nessuno ti dice niente, però non hai seguito la lezione» (studente di Liceo). In queste parole si intravede un rischio reale che la scuola, in particolare quella online, non costituisca un'occasione di crescita per tutti (si veda a questo proposito il recente sondaggio di Save the Children²⁸ che riporta un aumento del tasso di abbandono scolastico, tanto che il 28% degli studenti durante il primo lockdown ha visto almeno un proprio compagno di classe abbandonare le lezioni). Per questa ragione tutti gli studenti intervistati sia ad aprile che a giugno hanno rimarcato l'importanza che i docenti si mostrino interessati nei loro confronti e li sostengano nel tener viva la motivazione allo studio e alla partecipazione alle lezioni. A questo riguardo, se durante il primo periodo di lockdown gli intervistati, indipendentemente dal tipo di scuola frequentato, nutrivano la speranza di poter riprendere a frequentare le lezioni in presenza, a giugno essi manifestavano apatia e timore di non essere sufficientemente preparati ad affrontare il successivo anno di scuola, dal momento che a detta loro con l'andare del tempo le lezioni sono diventate sempre più "leggere" e le «spiegazioni si semplificano in power point che [i docenti] leggono senza fare un ragionamento» (studentessa di Liceo). L'analisi dei dati evidenzia come alla fine dell'anno scolastico gli studenti intervistati hanno percepito un peggioramento della qualità della scuola e dell'insegnamento dovuto da un lato al clima di incertezza che li ha accompagnati durante tutti i mesi di chiusura e dall'altro ad una sempre maggior stanchezza sia dei docenti che degli allievi.

4.3 Essere valutati da remoto

In riferimento alle prime settimane di chiusura della scuola (marzo-aprile 2020), gli intervistati hanno sostenuto che le modalità di valutazione non fossero cambiate rispetto a quanto avveniva in presenza, almeno per quanto riguarda le interrogazioni orali, che hanno continuato a seguire il tradizionale schema domanda-risposta e ad avvalersi dell'utilizzo di domande fattuali, volte a sondare le conoscenze apprese²⁹. A questo riguardo un'intervistata ritiene che i docenti «dovrebbero fare interrogazioni con domande di ragionamento» (studentessa di Liceo), vale a dire con domande di tipo speculativo e processuale³⁰. D'altro canto, ciò è confermato da una recente indagine della Sird rivolta agli insegnanti di ogni ordine e grado, secondo cui le modalità di valutazione prevalenti nella scuola secondaria di secondo grado continuano ad

²⁸ Save the Children, *Coronavirus: senza istruzione un'intera generazione di bambini consegnata alla povertà. Almeno 9,7 milioni di bambini rischiano di lasciare per sempre la scuola entro la fine dell'anno*, 13 luglio 2020.

²⁹ L. Molinari, *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*, Il Mulino, Bologna 2010.

³⁰ Ead., *Alunni e insegnanti*, cit.

essere i compiti scritti e le interrogazioni orali, mentre è ancora scarso il ricorso a strumenti di auto-valutazione e a lavori di gruppo³¹ che potrebbero offrire agli insegnanti uno spaccato non usuale del grado di partecipazione degli allievi ai processi di apprendimento.

Il prevalere di una valutazione di tipo sommativo anche da remoto ha contribuito a perpetuare la pratica alquanto diffusa di copiare durante le verifiche scritte. A differenza di quanto succedeva in classe, dove agli studenti era concesso chiedere spiegazioni in merito al compito assegnato, a distanza essi hanno messo a punto vere e proprie strategie “di gruppo” per poter aggirare i controlli degli insegnanti durante lo svolgimento delle prove online. Le interviste somministrate alla fine dell’anno scolastico rendono conto di quanto il tema della valutazione con il trascorrere delle settimane sia divenuto sempre più cogente. Essa è stata vissuta da alcuni studenti intervistati (12 su 16) come una pratica che ha messo in luce diverse ingiustizie, come del resto accadeva anche in aula³² dal momento che i docenti, vista la criticità della situazione, a detta degli intervistati non sono riusciti ad attribuire il giusto valore all’impegno di ciascuno, penalizzando in questo modo chi, nonostante le difficoltà, aveva mostrato interesse e partecipazione, mentre, al contrario, l’essere valutati da remoto ha agevolato coloro che non si erano mai impegnati. Ecco alcune testimonianze a titolo d’esempio: «della fine della scuola non mi piace tanto il fatto che ci sia gente che non si sia impegnata e non meriterebbe la promozione piena ma comunque riesce ad andare avanti lo stesso. Non lo trovo giusto né utile per quelle persone secondo me avranno molte difficoltà negli anni successivi» (studentessa di Liceo); «non vedo motivo per il quale tu debba mettere una sufficienza, se non sei pronto non sei pronto, perché comunque è scuola» (studentessa di Liceo).

Metodi e pratiche didattiche tradizionali non sembrano aver facilitato, a detta degli intervistati, il ricorso ad un tipo di valutazione formativa, attraverso la quale «l’atto del valutare può essere inteso come elemento che regola il processo di insegnamento e apprendimento»³³ e come «un fatto relazionale che coinvolge nel medesimo impegno comunicativo insegnante ed allievo»³⁴. Va detto inoltre che 8 soggetti su 16 hanno ammesso che, nonostante le modalità valutative non si fossero discostate molto da quelle adottate in presenza, i docenti si sono mostrati più clementi e «molto più buoni nel dare le valutazioni, ci sono venuti un po’ incontro in questa situazione difficile; altri hanno lasciato un po’ correre il fatto della valutazione [...] cioè non dico che fosse stata fatta a caso perché non è stata fatta a caso però hanno posto meno attenzione su quello» (studentessa di Liceo), le interrogazioni sono state vissute come più “leggere”: «allora alla fine le verifiche e le interrogazioni erano semplificate, magari erano solo a crocette perché non si può fare più di tanto sul computer e le interrogazioni alla fine va be’ erano più semplici [...] poi da quello che ho capito promuovono anche tutti» (studente di Liceo). Questo aspetto ha fatto nascere degli interrogativi in merito alla qualità degli apprendimenti, come dimostrano le parole di questa studentessa: «se fossimo stati a scuola sarebbe stato davvero così? La mia

³¹ P. Lucisano, *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell’indagine nazionale SIRD*, cit.

³² G. Mosconi, *Valutare secondo giustizia: occasione di crescita per lo studente*, in S. Kanizsa, M. Mariani (a cura di), *Introduzione alla pedagogia generale. Formare e aggiornare gli insegnanti delle secondarie*, Pearson, Roma 2020, p.123-142.

³³ Ead., *Valutare secondo giustizia: occasione di crescita per lo studente*, cit. p.127.

³⁴ G. Blandino – B. Granieri, *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano 1995, p. 176.

preparazione sarebbe stata valutata in quel modo? Sono un po' perplessa sotto alcuni punti di vista» (studentessa di Liceo). Secondo il parere di alcune studentesse intervistate, valutare il grado di partecipazione degli allievi alle lezioni che si svolgono sulla piattaforma virtuale è risultato alquanto difficoltoso, dal momento che innanzitutto agli studenti non sono stati chiariti i criteri alla base di tale valutazione ed in secondo luogo perché, soprattutto nel caso di una lezione frontale, la centratura sul docente ha senz'altro contribuito ad una diminuzione del numero e della qualità degli interventi degli studenti: «questo voto sulla didattica a distanza cioè non si sa su cosa si basasse perché in una lezione in cui tutti siamo presenti e lui (il docente, ndr) parla cioè come fai a dare un voto? Non si può!» (studentessa di Liceo). Se per la metà degli studenti intervistati a giugno la valutazione è stata meno impegnativa, creando come abbiamo visto perplessità e preoccupazione, per alcuni, indipendentemente dal tipo di scuola di appartenenza, tutto ciò si è tramutato in un'ancora di salvezza che ha consentito loro di superare l'anno con successo, come ammette questo intervistato: «io sono stato praticamente promosso grazie a tutte le strane giravolte che hanno fatto quelli che hanno scritto i vari decreti» (studente di Liceo).

4.4 Incontrare gli insegnanti da remoto: vivere la relazione educativa “a distanza”

Essere guardati e ascoltati attentamente dai docenti (e non solo “visti” attraverso uno schermo) è ciò che più è mancato ad alcuni studenti, come si evince da queste parole: «attraverso uno schermo tu non capisci se una persona ti sta seguendo oppure no, è proprio avere una persona davanti e guardarla negli occhi, perché alla fine a parlare ci riesco, come sto facendo adesso, però è proprio, non so, il contatto visivo» (studentessa di Liceo). Come ha raccontato uno studente di istituto professionale, a creare disagio è stata la mancanza degli insegnanti «effettivamente davanti che ti guardano». Questa è ragione per cui gli intervistati hanno avvertito un vero e proprio bisogno di “presenza fisica”: «io ho bisogno di sentire la professoressa, e di chiederle delle cose» (studentessa di Ist. Prof.); «Certamente mi sono adattata meglio nell'ultimo periodo perché ho capito meglio come studiare e come gestirmi la giornata della scuola però rimango sul mio punto di vista che ho detto ad aprile [...] io ho bisogno del contatto con il professore faccia a faccia perché apprendo meglio i concetti» (studentessa di Ist. Prof.). Il contatto visivo nelle relazioni educative a distanza, mediate dallo schermo di un computer risulta essere più faticoso dal momento che se l'insegnante guarda nella telecamera non coglie lo sguardo degli allievi e qualora volesse guardare gli allievi questi non riuscirebbero a cogliere il suo sguardo. Le parole dei soggetti intervistati confermano la centralità di una relazione educativa di prossimità, che faciliti l'apprendimento e che al contempo sostenga negli allievi lo sviluppo e la crescita del senso di autostima e di autoefficacia³⁵.

Uno degli aspetti che colpisce nelle parole degli intervistati riguarda le difficoltà comunicative che essi hanno incontrato da remoto: 9 su 23 intervistati nella prima fase della ricerca hanno

³⁵ N. Valenzano – F. Zamengo, *Imparare a distanza: risorse e criticità nell'opinione degli studenti di una scuola secondaria di secondo grado*, «Studium Educationis», XXI, 3 (2020), pp. 100-111.

riferito una prevalenza di interventi verbali da parte degli insegnanti a scapito della partecipazione degli allievi: «spiegano, fanno da soli, come se fossero da soli» e «quando inizia la lezione è come se fosse una cosa loro, noi interveniamo poco...» (studente di Liceo). Come alcuni soggetti hanno evidenziato, l'intenzione di intervenire era preceduta dall'attivazione del microfono con il risultato che questo passaggio tecnico ha comportato la perdita di quell'immediatezza che gli studenti stessi avvertivano in presenza: «facendo le video lezioni con i professori non è che diciamo molto, dobbiamo tenere il microfono muto e dobbiamo rispondere solo quando loro ci fanno la domanda, oppure dicendo 'sì abbiamo capito' o 'no, non abbiamo capito'» (studente di Ist. di Prof.).

Ciò che sembra accomunare tutti gli studenti intervistati, sia nei primi mesi di lockdown che alla fine dell'anno scolastico, è l'impressione che in alcuni casi si sia accentuata la centralità dei docenti, vale a dire una certa loro tendenza a dominare la scena con i riflettori puntati su di sé, mostrandosi restii a cedere la parola agli uditori/studenti, come hanno ribadito alcuni intervistati: «durante le video lezioni è quasi impossibile aprire un dialogo fare un discorso» (studentessa di Ist. Prof.), «invece per me a maggior ragione in queste lezioni bisogna interagire perché se no ci si perde per forza» (studentessa di Liceo). Va detto che la ragione delle criticità evidenziate potrebbe essere correlata alla difficoltà degli insegnanti nella gestione della classe virtuale, che certamente richiede modalità di conduzione differenziate da quelle comunemente utilizzate nell'aula reale. D'altra parte, qualora l'insegnante si mostri disponibile ad un ascolto autentico e nello stesso tempo funzionale ad una partecipazione attiva degli allievi alla lezione, gli studenti saranno portati a valutare positivamente l'attività didattica e ad essere invogliati a «marcare la loro presenza», sia nel caso di una lezione in classe che da remoto. In una parola, essi avrebbero la possibilità di offrire il proprio contributo allo svolgimento della lezione, condividendo la responsabilità del lavoro nel gruppo classe³⁶. Al contrario, quando nella relazione educativa la centratura è sul docente, il rischio è che egli conduca all'apprendimento solo una parte della classe, composta da coloro che non hanno difficoltà e che per questo si sentono a loro agio durante la lezione perché instaurano con il docente un canale comunicativo privilegiato, grazie al quale essi divengono sempre più sicuri di sé. Per queste ragioni sarebbe bene che gli insegnanti cercassero di connotare in termini «democratici» la lezione dando voce non solo agli allievi che sono soliti intervenire, ma anche a tutti coloro che restano dietro le quinte e che spesso e volentieri non accendono la telecamera.

Ritorna il tema dell'importanza dell'essere visti e guardati dall'altro e dunque del sentirsi confermati non solo come studenti, ma anche come persone che possono offrire il loro contributo all'andamento della lezione e fare esperienza di un apprendimento significativo, accompagnato e facilitato da adulti/insegnanti consapevoli dell'incidenza del loro ruolo nel processo di insegnamento e apprendimento, come testimoniato dall'esperienza di una studentessa che ha raccontato di come la professoressa di letteratura italiana, preoccupata del calo di attenzione durante le sue lezioni, avesse deciso di affrontare un canto della Divina Commedia interpellando prima gli studenti sul significato che essi attribuiscono alle virtù. Il risultato di questa scelta è stata una maggior partecipazione da parte degli studenti stessi che,

³⁶ L. Molinari - C. Mameli, *Gestire la classe*, Il Mulino, Bologna 2015.

non solo si sono sentiti chiamati in causa nella discussione, ma hanno avvertito che la docente fosse davvero interessata ai loro interventi.

Da quanto sin qui affermato, risulta chiaro come l'incontro quotidiano con gli studenti attraverso una piattaforma richieda ai docenti un'attenzione ancora maggiore a tutti quegli aspetti relazionali e comunicativi che rendono possibile un apprendimento autentico, dal momento che una qualche forma di prossimità (sia in presenza che da remoto) risulta «indispensabile prerequisito per attivare motivazioni intrinseche all'apprendimento, fondamenta su cui possono poi innestarsi efficacemente metodologie motivanti e apprendimenti significativi»³⁷.

4.5 Che fine ha fatto la classe?

Se la relazione con gli insegnanti risulta fondamentale per stare bene a scuola e per imparare in modo autentico, non da meno è l'importanza che riveste la classe, intesa come gruppo di lavoro che ogni giorno è impegnato nel raggiungimento di obiettivi condivisi, accompagnato da adulti in grado di condurlo e di orchestrarne le interazioni al suo interno.

Ciò che emerge dalle parole degli intervistati, soprattutto nella seconda fase della ricerca (9 su 16), è il bisogno di avere dei momenti di confronto e scambio con i compagni durante la lezione, a conferma di come il processo di apprendimento vada inteso come una pratica socialmente condivisa: «non ci è stato neanche possibile studiare con i compagni anche solo confrontarsi durante l'intervallo o farsi aiutare durante le lezioni. Sì, questo è mancato molto, perché magari solo l'insegnante non è abbastanza oppure il modo in cui lo dicono le tue compagne è più comprensibile» (studentessa di Liceo). Non meno importanti risultano gli scambi e le interazioni “sottobanco” che giorno dopo giorno vanno a definire quella che è conosciuta come la “cultura dei coetanei”³⁸ e i momenti conviviali, durante i quali gli allievi vivono relazioni significative che sostengono il processo di costruzione identitaria: «Sicuramente questo periodo penso abbia diciamo un po' dimenticato la classe; sembrava più di essere da soli a studiare, a seguire le lezioni; non ci sono stati momenti in cui tutte eravamo insieme: questo capitava, sia in momenti diciamo più “divertenti” negli spogliatoi, durante l'ora di ginnastica, e i momenti più ‘seri’ come le assemblee che sono fondamentali sia perché la classe trovi un equilibrio interno, riesca a prendere decisioni con le votazioni, con la democrazia, sia in senso pratico per discutere di problemi che riguardano i professori a cui tutte si parlava anche se il portavoce era il rappresentante» (studentessa di Liceo). In questo senso la classe «è qualcosa in più di un semplice luogo di istruzione scolastica»³⁹. Proprio per essere crocevia di apprendimento e di relazioni sociali, gli studenti affermano di aver sentito sempre di più nel tempo la mancanza di tale contesto: «Più si andava avanti e più sentivo la necessità di ritornare alla routine che avevo andando a scuola, sentivo il bisogno del contatto sociale dei compagni non soltanto con il telefono ma di persona, in presenza» (studentessa di Liceo).

³⁷ N. Valenzano – F. Zamengo *Imparare a distanza: risorse e criticità nell'opinione degli studenti di una scuola secondaria di secondo grado*, cit., pp. 100-111.

³⁸ F. Carugati – P. Sella, *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 2001.

³⁹ S. Kanizsa, *L'insegnante e la classe: la gestione e il ruolo*, cit., pp. 69-93.

Soprattutto alla fine dell'anno scolastico, quando gli studenti intervistati avevano raggiunto un certo grado di adattamento alla situazione dovuta all'emergenza sanitaria, essi si sono resi conto di come incontrare i compagni sulla piattaforma non equivalesse a farlo in presenza (nonostante tutti si fossero "attrezzati" per mantenere un costante contatto con gli altri). Dalle loro parole emerge che tutti si sono avvalsi di due percorsi paralleli: da una parte le lezioni "ufficiali" e dall'altra la creazione di gruppi WhatsApp o su altre piattaforme per commentare quanto stava accadendo durante la lezione e su come si stava atteggiando l'insegnante, come si evince da queste testimonianze: «in classe c'è molto più scambio» (studente di Liceo), mentre online «non è come parlarsi, manca proprio l'incontro casuale con i compagni oltre a stare con le compagne con cui si stava regolarmente» (studentessa di Liceo). Se da un lato dunque gli studenti intervistati hanno lamentato la perdita di contatti reali con i compagni e di momenti di convivialità che portavano leggerezza nelle lunghe giornate di scuola in presenza, dall'altro essi si sono resi conto di quanto la condivisione diretta con i compagni potesse rappresentare un aiuto all'apprendimento, soprattutto nel momento in cui in classe si dibatteva su un tema o si discuteva di un argomento, come ha affermato questa intervistata, ben consapevole dell'impossibilità di un contatto in presenza con i compagni, ma dispiaciuta del fatto che: «un dibattito o una discussione [...] facendo una classe di zoom diventa più complicato da fare» (studentessa di Liceo), o quando c'era la possibilità di trovarsi per lavorare in gruppo, per progettare insieme, «perché almeno lì si poteva vedere, parlare, ti potevi confrontare mentre qui finiscono le lezioni, chiudi la telecamera e finisce tutto ... quindi questa cosa l'ha resa molto più pesante» (studentessa di Liceo). Certamente vi è stato da parte degli insegnanti il tentativo di riproporre momenti in cui gli intervistati si sono potuti incontrare virtualmente con lo scopo di lavorare in piccoli gruppi per poi presentare alla classe intera il frutto del loro lavoro e creare ulteriori occasioni di condivisione, ma tutto ciò è stato reso più difficile dal fatto di non potersi vedere in presenza, come si evince da queste parole: «però appunto il fatto di fare sempre le lezioni online con il computer fa pesare questa cosa ancora di più e infatti io non mi sono trovata molto bene cioè... ho sentito anche i pareri dei miei amici e anche loro concordano con me perché non riusciamo a capirci neanche molto bene» (studentessa di Ist. Tecnico). Se la gestione della classe richiede, tra l'altro, la presenza di insegnanti disponibili all'ascolto, attenti osservatori delle dinamiche interazionali e caratterizzati da un atteggiamento di accettazione incondizionata⁴⁰ (Rogers, 1969), il peso di tutto ciò risulta ancora più evidente se la conduzione riguarda una classe virtuale, le cui interazioni sono mediate da uno schermo.

È doveroso che la richiesta degli studenti di poter continuare a frequentare la scuola, seppur attraverso un computer, venga accolta da insegnanti in grado di trasformare la distanza fisica in distanza pedagogicamente intesa⁴¹, vale a dire come spazio di interazione, anche virtuale, in cui a ciascuno sia dato di sperimentare esperienze e conoscenze socialmente condivise e appunto di «mettere in fila i diversi apprendimenti, confrontarli, capire dove e come si impara»⁴².

⁴⁰ Rogers R., *Libertà nell'apprendimento* (1969), trad. It. Giunti Barbera, Firenze 1973.

⁴¹ Zorzi E. – Gecchele L., *L'emergenza dell'Alterità: a scuola, per una nuova etica di liberazione*, «Studium Educationis», XXI, 3 (2020), pp. 82-98.

⁴² R. Mantegazza – G. Seveso, *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano 2006, p. 155.

4.6 “La scuola che vorrei”

La scuola che gli studenti immaginano per il futuro è una scuola in cui sia possibile «realizzare una reale connessione tra il mondo del digitale e quello dell'apprendimento»⁴³. Sia nella prima che nella seconda fase della ricerca il suggerimento degli studenti intervistati (rispettivamente 19 su 23 e 8 su 16) ha riguardato la possibilità di un maggior utilizzo degli strumenti tecnologici, come testimoniano queste parole: «utilizzare un po' di più la tecnologia, usare di più queste classi digitali che prima erano usate molto poco» (studente di Liceo), a partire dal presupposto che, per il solo fatto che esistano e che la loro diffusione raggiunga sempre più target di persone, essi potrebbero migliorare gli aspetti di comunicazione tra insegnanti e studenti e le questioni di tipo organizzativo (assegnazione di compiti, di esercitazioni etc.), in un'ottica di una maggior integrazione tra differenti modalità di “fare scuola”.

Come abbiamo già avuto modo di sottolineare, a detta degli studenti l'uso della tecnologia dà adito ad occasioni di apprendimento inedite ed interessanti, quali ad esempio la fruizione di video ad integrazione della lezione frontale o come stimolo iniziale che apra la via alla costruzione di un sapere formalizzato. Dalle loro parole emerge il bisogno che la scuola valorizzi «pratiche di consumo transmediali, sperimentate quotidianamente dai ragazzi»⁴⁴ e le avvicini al mondo dell'istruzione formale, in cui i contenuti, gli spazi ed i tempi sono regolati in modo rigido e spesso antiquato, con il risultato di generare una distanza molto marcata tra ciò che avviene in aula e ciò che gli allievi vivono nella vita di tutti i giorni. D'altro canto, il solo utilizzo della tecnologia non garantirebbe una scuola di qualità. Ciò che gli intervistati vorrebbero è la presenza di docenti formati all'utilizzo degli strumenti tecnologici⁴⁵ e che nello stesso tempo siano in grado di condurre una classe, sia essa virtuale o in presenza e di aiutare gli allievi a scoprire i loro interessi e a trasformarli in motivazione allo studio e all'acquisizione di conoscenze.

In sostanza, gli studenti invocano una scuola che sappia coniugare aspetti legati all'uso della tecnologia con aspetti di “umanità”, che contemplino una predisposizione ad un ascolto caldo e autentico, un'attenzione orientata sia al singolo allievo che al gruppo classe ed infine una capacità di cogliere tutte quelle sfumature che rendono la classe una realtà unica e irripetibile. In una parola, docenti che sappiano modulare l'utilizzo di strumentazioni tecnologiche attraverso cui condividere «materiali che in classe non si utilizzano e che potrebbero rendere più interessante la lezione [...] che la arricchiscano e che non sostituiscano il professore» (studentessa di Liceo), senza correre il rischio che la didattica a distanza risulti pura replica

⁴³ S. Tirocchi – G. Taddeo, *Come le pratiche digitali degli adolescenti possono cambiare la scuola. Il progetto Transmedia Literacy*, «Scuola Democratica», 3 (2019), p. 556.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ A questo proposito si veda lo studio di OECD (OECD, *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD-2018, Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> 2019) pubblicato nel 2019, secondo il quale una percentuale significativa di insegnanti esprime il bisogno di essere formato all'utilizzo degli strumenti di informazione e di comunicazione tecnologici (ICT).

della nota didattica frontale in presenza e che gli strumenti di rete vengano utilizzati per il solo scopo trasmissivo⁴⁶.

Le considerazioni degli intervistati in merito al futuro della scuola evidenziano due aspetti essenziali:

- l'attenzione alle modalità relazionali e comunicative degli insegnanti in quanto elementi decisivi nel determinare il successo scolastico, sia in presenza che da remoto, e nel consentire che il processo formativo garantisca «un coinvolgimento profondo di ciascuno, condivisione dialogica di esperienze, delle loro interpretazioni 'scientifiche' e del loro senso complessivo, maturazione libera e responsabile di sé, autocritica e critica pubblica»⁴⁷.
- l'utilizzo delle tecnologie che, oltre che facilitare i flussi comunicativi tra i diversi attori scolastici⁴⁸ consenta ad insegnanti e studenti di sperimentare materiali che vadano al di là dei libri di testo e che grazie alla loro multifunzionalità permettano ai docenti di osservare *cosa*, *come* e *quando* gli studenti imparano e di rimodulare le proposte e gli interventi didattici sulla base delle restituzioni degli allievi⁴⁹.

Conclusioni

Questo lavoro costituisce una prima indagine sulle idee ed i vissuti degli studenti della scuola superiore in merito a come l'emergenza sanitaria ha trasformato l'esperienza scolastica durante il primo periodo di lockdown. Nonostante gli studenti abbiano dimostrato, insieme agli insegnanti, una buona capacità di adattamento alla trasformazione che giocoforza ha riguardato l'organizzazione della scuola, essi sostengono di averne sentito la mancanza. Questo vissuto si è via via amplificato con il passare delle settimane e la distanza fisica si è ben presto trasformata in preoccupazione di una eccessiva distanza emotiva ed affettiva, in una parola nel timore di perdere il contatto con l'altro, vale a dire insegnanti e compagni di classe, come «punto di vista necessario per creare prospettiva»⁵⁰, per potersi pensare appartenenti ad un contesto di crescita cognitiva ed emotiva da sempre vissuto come occasione di scambio e di confronto con adulti e pari. La mancanza dell'altro è stata vissuta anche come assenza della dimensione corporea e sensoriale, pressoché azzerata dall'utilizzo delle piattaforme virtuali, ma considerata dagli studenti elemento essenziale nelle relazioni interpersonali. Se da un lato imparare e studiare da casa ha consentito agli studenti di divenire più autonomi e protagonisti dell'apprendimento, e anche più liberi di pianificare e di organizzare il tempo per lo studio, dall'altro ha creato delle «bolle» di solitudine, che gli studenti hanno cercato di limitare attraverso un costante contatto virtuale con docenti e compagni di classe.

⁴⁶ G. Roncaglia, *Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19*, Editori Laterza, Bari 2020, ebook/dp/B08BV2FXXZ

⁴⁷ G. Bertagna, *Riforme mancate e qualità pedagogica dell'insegnamento superiore*, cit. p. 21.

⁴⁸ OECD, *The impact of Covid-19 on Education. Insights from education at a Glance*, 2020.

⁴⁹ *Ibidem*

⁵⁰ E. Zorzi E.- L. Gecchele, *L'emergenza dell'Alterità: a scuola, per una nuova etica di liberazione*, cit., p. 84.

Un'altra conseguenza della chiusura della scuola ha riguardato le percezioni degli studenti sulla complessità legata all'apprendimento. In una parola, gli intervistati al termine dell'anno scolastico hanno ammesso come per imparare non sia bastato il solo posizionarsi davanti un computer ed iniziare a fare lezione, come del resto non era sufficiente entrare fisicamente in aula ed ascoltare per ore i docenti che si avvicendavano durante la mattinata. L'esperienza di scuola a distanza ha reso più nitidi i confini del “buon insegnante”, inteso come colui che nonostante le difficoltà legate al non essere in classe riesce comunque a coinvolgere gli allievi e a sostenere un buon livello di partecipazione. L'essere affiancati da insegnanti competenti sia nei termini della disciplina insegnata che nelle modalità relazionali e comunicative è risultato agli occhi degli studenti uno degli aspetti imprescindibili di un buon apprendimento, indipendentemente dagli strumenti utilizzati. L'agire educativo e didattico degli insegnanti richiede dunque una profonda riflessione in merito a tutto ciò, nonché una competenza osservativa che permetta loro di scrutare le reazioni degli studenti durante le ore di lezione, individuandone le ragioni e definendone di volta in volta la loro natura cognitiva, emotiva, affettiva e sociale. Va detto anche che gli insegnanti dovrebbero mostrare un atteggiamento flessibile e adattabile a quanto sta accadendo a scuola, in un momento in cui il rapporto con gli studenti è stato veicolato unicamente da strumenti tecnologici. Certamente le modalità con le quali gli insegnanti si sono apprestati a fare lezione in questi mesi e gli strumenti da loro scelti sono risultati determinanti sia ai fini di quello che gli studenti considerano un buon apprendimento e sia nel sostenere la loro motivazione allo studio ed il piacere di affrontare ogni mattina la scuola da una piattaforma virtuale. Se da un lato gli studenti hanno da subito ribadito come solo grazie alla tecnologia sia stato possibile continuare a “fare scuola” e a rimanere ancorati ad una dimensione di “normalità”, dall'altro essi hanno maturato il desiderio di poter fruire nel futuro di una didattica integrata, a sostegno dell'istituzione di un ecosistema di apprendimento che promuova un insegnamento di tipo *blended*⁵¹. La didattica integrata potrebbe apportare cambiamenti significativi all'interno della scuola, a partire da un radicale cambiamento dei modelli di apprendimento che si fondino sull'acquisizione di competenze più che sulla riproduzione acritica di saperi⁵². Essa potrebbe, inoltre, costituire un'opportunità di apprendimento “pedagogicamente fondato”, vale a dire un'occasione per mostrare alle giovani generazioni un utilizzo alternativo della tecnologia, all'insegna di un “umanesimo tecnologico”⁵³ inteso come possibilità di miglioramento progressivo del mondo della scuola e sostenuto da percorsi di formazione e di acquisizione di competenze digitali destinati agli insegnanti.

Germana Mosconi
Università di Milano Bicocca

⁵¹ A. Schleicher – F. Reimers, *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the COVID-19 Pandemic is changing Education*, OECD, (2020) https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disruptedschooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education.

⁵² G. Ostinelli, *L@ scuola 1.0*, Il Mulino, Bologna 2019.

⁵³ A. Visentin, *Innovazione e lavoro. L'impegno dell'UE per un nuovo umanesimo tecnologico*, Istituto Italiano di Tecnologia, (2019), <https://opentalk.iit.it/innovazione-e-lavoro-limpegno-dellue-per-un-nuovo-umanesimo-tecnologico/>

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G., *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020.
- Bertagna G., *Riforme mancate e qualità pedagogica dell'insegnamento superiore*, «Studi sulla Formazione»: 22, 15-23, (2019). DOI: 10.13128/ssf-10832 | ISSN 2036-6981.
- Bianchi P., *Nello specchio della scuola. Quale futuro per l'Italia*, Il Mulino, Bologna 2020.
- Blandino G. – Granieri B., *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- Blandino G., *Quando insegnare non è un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*, Raffaello Cortina, Milano 2008.
- Carugati F. – Selleri P., *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 2001.
- Galdieri M. - Todino M.D. - Scarinci A., *Flessibilità e adattamento al cambiamento nella trasposizione didattica a distanza*, «Education Sciences and Society», 1, (2020), pp. 477-503.
- Granata A. - Ferrero V., *La scuola è un luogo di relazioni: sei lezioni dal lockdown per la scuola Primaria*, «Studium Educationis», XXI, 3 (2020), pp. 67-81.
- Kanizsa S. – Tramma S., (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci, Roma 2011.
- Kanizsa S., *L'insegnante e la classe: la gestione e il ruolo*, in Kanizsa S., Zaninelli L. F. (a cura di), *La vita a scuola*, Cortina, Milano 2020 p. 69-93.
- Kanizsa S., *Che ne pensi*, Carocci, Roma 1993.
- Lave J. – E. Wenger E., *Situated Cognition: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York 1991.
- Lucisano P., *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*, 16, 36 (2020): Call 36 (numero speciale) - COVID 19. Ricerche e risposte dal sistema dell'istruzione.
- Mantegazza R. - Seveso G., *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- MIUR, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, 2018.
- Milella M., *Corporeità: parole e significati formativi*, «Studium Educationis», XXI, 3 (2020), pp. 6-18.
- Molinari L. - Mameli C., *Gestire la classe*, Il Mulino, Bologna 2015.
- Molinari L., *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*, Il Mulino, Bologna 2010.
- Mortari L., *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.
- Mosconi G., *Valutare secondo giustizia: occasione di crescita per lo studente*, in S. Kanizsa, A.M. Mariani (a cura di), *Introduzione alla pedagogia generale. Formare e aggiornare gli insegnanti delle secondarie*, Pearson, Roma 2020, pp.123-142.
- Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma 2004.
- Nigris E. – Balconi B. – Zecca L., *Dalla progettazione alla valutazione didattica*, Pearson, Roma 2019.
- OECD, *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD-2018, Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> 2019.
- OECD, *The impact of Covid-19 on Education. Insights from education at a Glance*, 2020.
- Ostinelli G., *L@ scuola 1.0*, Il Mulino, Bologna 2019.
- Perret-Clermont A.N., *Costruire lo spazio del pensiero a scuola*, in Pontecorvo C. (a cura di), *Discorso e apprendimento*, Carocci, Roma 2005.
- Pontecorvo C., *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Rogers R., *Libertà nell'apprendimento* (1969), trad. It. Giunti Barbera, Firenze 1973.
- Roncaglia G., *Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19*, Editori Laterza, Bari 2020, ebook/dp/B08BV2FXXZ.

Save the Children, *Coronavirus: senza istruzione un'intera generazione di bambini consegnata alla povertà. Almeno 9,7 milioni di bambini rischiano di lasciare per sempre la scuola entro la fine dell'anno*, 13 luglio 2020.

Schleicher A. - Reimers F., *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the COVID-19 Pandemic is changing Education*, OECD, (2020) https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disruptedschooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education.

Stanistreet P. – Elfert M.– Atchoarena D., *Education in the age of COVID-19: Understanding the consequences*, «International Review of Education», 66 (2020), pp. 627-633.

Strauss A. – Corbin J., *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Prk (CA) 1990.

Tirocchi S.– Taddeo G., *Come le pratiche digitali degli adolescenti possono cambiare la scuola. Il progetto Transmedia Literacy*, «Scuola Democratica», 3 (2019), pp. 551-574.

Valenzano N. – Zamengo F., *Imparare a distanza: risorse e criticità nell'opinione degli studenti di una scuola secondaria di secondo grado*, «Studium Educationis», XXI, 3 (2020), pp. 100-111.

Visentin A., *Innovazione e lavoro. L'impegno dell'UE per un nuovo umanesimo tecnologico*, Istituto Italiano di Tecnologia, (2019), <https://opentalk.iit.it/innovazione-e-lavoro-limpegno-dellue-per-un-nuovo-umanesimo-tecnologico/>

Zorzi E. – Gecchele L., *L'emergenza dell'Alterità: a scuola, per una nuova etica di liberazione*, «Studium Educationis», XXI, 3 (2020), pp. 82-98.

Pandemia & Tecnologia.

Competenze per l'insegnamento: confronto tra insegnanti delle secondarie portoghesi e italiani

Valeria Caggiano

Il presente studio mira a valutare come gli insegnanti, portoghesi e italiani, percepiscono l'uso delle tecnologie nel processo di insegnamento, soprattutto durante il periodo pandemico del nuovo coronavirus. Dopo una elaborata analisi della letteratura scientifica, è stato elaborato un questionario, che è stato utilizzato per identificare la percezione del docente riguardo all'uso delle piattaforme e degli strumenti per la didattica a distanza, soprattutto durante il periodo di pandemia COVID-19. Le analisi descrittive conducono ad una riflessione critica relativa ai contesti scuola dove gli insegnanti operano; tra le variabili cruciali la cultura organizzativa, le competenze pregresse degli insegnanti e il senso di comunità come valore.

The present study aimed to assess how teachers, from Portugal and Italian, perceive the use of IT in the teaching process, especially during the pandemic period of the new coronavirus. the scientific literature was first reviewed and then a questionnaire was elaborated, which was used to identify the teacher's perception regard the use of IT in teaching, especially during the period of education. pandemic of COVID-19, where they continued teaching in the remote format. The paper reports a descriptive analysis integrated by a network analysis and a search for causal relationships among the variables that have been investigated. Throughout the development of this study, there were situations that ended up limiting some aspects of the research.

Parole chiave

Pedagogia; capacità di insegnamento; tecnologia; corsi a distanza; abilità di vita

Keywords

Pedagogy; teaching skills; technology; distance courses; life skills

1. Introduction

On March 11, 2020, the new Coronavirus (COVID-19) was characterized by the World Health Organization (WHO) as a pandemic. Having spread throughout the world, it has forced many companies to stop their activities to prevent the rapid spread of the disease. As a result, all organizations were forced to rethink their ways of working, and thus, some urgent concerns had to be addressed about employees, among them, who could and would continue to work remotely; which did not work remotely, but now could work, provided that, with adequate support; which could not work for a variety of reasons; and those who would continue to work in person. Employers had to consider using communication technologies to send personalized information and content, in addition to maintaining employee communication¹ Higher education was also profoundly affected by the pandemic. In the first half of 2020, almost all

¹ UNESCO, <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-schoolclosures> (2020). Accessed 2020/07/15

educational ecosystems (schools, universities, private centres) around the globe were forced to cancel face-to-face (f2f) classes [1] as a non-pharmaceutical intervention to contain the spread of the COVID-19 pandemic. Access to education gained new molds as an essential alternative through the adoption of the Home Office and Distance Learning (DL) system models of professional and educational performance essential to the exercise of teaching² The blockages imposed in most countries resulted in the immediate closure of universities and colleges and the shift to remote delivery of all education activities and other services. Meanwhile, accounting professors faced the challenge of changing overnight their approaches to all aspects of their work: teaching, learning, assessment, student support, research, service and engagement, including their personal lives and the lives their families³.

This new reality opens a debate about the importance of Information and Communication Technologies (ICT) in any segment. The report “*The Future of Jobs Report 2020*” provides a global view of the continued technological increase in work, jobs and skills, mass re-qualification of industries, as well as new strategies for scale workforce transitions. In the last decade the advancement of technology has been notable, however the greatest technological incursion into the world of work has only accelerated in the last two years, especially in the year 2020 due to the COVID-19 pandemic (World Economic Forum, 2020b)

Similarly, IT also impacted education processes, and teachers were forced to pay attention to technological changes that were incorporated into their area, among them “*knowing how to use technologies in favor of more efficient and effective teaching, work in partnership with the student and, in addition to all this, be aware that they are not the holders of all knowledge*”⁴.

The general objective of the work is to evaluate how secondary teachers, from Portugal and Italy⁵, perceive the use of IT in the teaching process, especially during the pandemic period of the new coronavirus. To meet the general objective, the following specific objectives are observed:

2. Learning Education and Technologies.

Nowadays, with the advent of technology and the development of network computing, the reality of teaching has undergone some changes. ICTs have contributed to the development and dissemination of distance learning modalities, as they have offered a revolution in the teaching model, through pedagogical approaches that explore the potentials that the use of technology is

2 A. Poce, F. Agrusti, & M. Re, *Heritage Education and Initial Teacher Training: an International Experience*. In *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 14(2), 2018, p.32

3 S. Bastos, H.De Oliveira, M. Silva, & L. Azevedo, *Soft-Digital Skills in Higher Education Curricula*. In *ECEL 2019 18th European Conference on e-Learning* (p. 70). Academic Conferences and publishing limited, 2019.

4 N.Ütkür, *Determination of the empathy levels of prospective classroom teachers: An example of the life skills teaching course*. In *Acta Educationis Generalis*, 9(3), 2019, p. 93.

5 The research includes different countries; Spain, Finland; Norway and Latino America context. In this article will be presented a comparison between Portugal and Italy. The research includes different items and phases; the general aim is to explore all variables that should generate a good experience from using technology during the Pandemic. The sample is not representative of populations because the aim is to validate the item come from literature in these research phases.

able to offer⁶. Teachers and students now have some equipment and systems that provide certain facilities, such as internet access, e-mail, mailing lists, virtual learning spaces, information and knowledge repositories, etc. Using technology, it is possible to register, view and monitor the learning process of each student. It also allows progress and difficulties to be mapped, in addition to facilitating the interaction between those involved⁷.

With all the impacts of the new coronavirus pandemic, the way in which schools operate remotely and the duration of restrictions has varied and continues to vary across the world and at various levels⁸.

The European Commission (EC) suggests to Higher Education Institutions (HEIs) to improve and modernize their teaching methods in order to promote students to acquire a certain set of competences and skills. The suggestion is that learning and teaching be student-centered through good teaching, an appropriate curriculum model and effective use of ICT⁹. Among these actions are promoting the student, in addition to the expected basic skills, also social skills, such as communication skills, teamwork, self-management and analytical skills (European Commission, 2017).

2.1 Life skills to teach

It is known that there is an urgent need to modernize higher education and, in this process, improving the quality of teaching and the skills of teachers plays an important role. One of the main functions of teacher training is to prepare them to work in the future with an increasing diversity of students and complex content¹⁰.

In a world that faces ever more rapid and unforeseen changes, the need to develop and strengthen the links between educational research, teacher training and practice, seems to be quite decisive. In order to combine the learning process and the life skills approach in teaching activities, teachers evidently need a different skill set than was traditionally the case. In-service training should provide teachers with skills to reflect their personal role in the processes and, in addition, skills to find and support their students' learning process¹¹.

The curricular process of teacher training must be able to provide knowledge and skills relevant to teachers in terms of soft skills, in addition to hard skills. Soft skills are the personal skills that improve an individual's interactions, job performance and career prospects while hard skills are

6 J. Zimmerman, *Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment*. The Chronicle of Higher Education, March 10, 2020, p. 35.

7 T. Mandal, & N. Goel, *A study on teacher expertise and schoolroom processes*. In *Globus Journal of Progressive Education*, 9(1), 2019, p.9.

8 C. Giovannella, *Didattica a distanza: un primo bilancio per ripensare la scuola del futuro*. 2020 <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/didattica-a-distanza-un-primobilancio-per-ripensare-la-scuola-del-futuro/> 2020/05/25

9 A. Miller, N. Sellnon & M. Strawser, *Pandemic pedagogy challenges and opportunities: instruction communication in remote, HyFlex, and BlendFlex courses*. *Communication Education*, 1-3, 2020, p.6

10 P. Teo, *Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy*. In *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 2019, p. 175.

11 K. J. Korhonen, & G. Eklund, *Predicting Finnish subject-teachers' ICT use in Home Economics based on teacher- and school-level factors*. In *Education Inquiry*, 12(1), 2021, p. 73.

the skills that tend to be specific to a particular type of task or activity. Instigating these personal skills in their training curricula ensures a successful teaching profession in the 2020s¹². The report “The Future of Jobs Report 2020” provides a global view of the continued technological increase in work, jobs and skills, mass re-qualification of industries, as well as new strategies for scale workforce transitions.

The 2020 edition of the report takes stock of the impact of the start of the Fourth Industrial Revolution and COVID-19 and provides new insights into effective practices and policies to support workers in transition to the future of the labor market. The main skills and skill groups that employers see as expected for future professionals by 2025. They include groups such as critical thinking and analysis, as well as problem solving. It is also possible to notice skills such as the use of monitoring and control technologies, design and programming. Recently emerging are self-management skills such as learning, resilience, stress tolerance and flexibility.

2.2 Pandemic and teaching skills

The COVID-19 pandemic has led to sudden changes in countries around the world. Among so many, the higher education sector has been deeply affected. The blockages imposed in most countries resulted in the immediate closure of universities and changing all academic activities. The faculty was one of those who faced the greatest challenge, having to change their approaches overnight for every aspect of their work, including teaching, learning, assessments, student support, research, etc.¹³. When opting to keep teaching in a remote format, institutions were faced with some aspects related to socioeconomic and structural conditions that influenced the teaching process. Among the most common, problems with Internet access, instability, lack of equipment, lack of structure and adequate space for the study in a reserved way, among others, can be said¹⁴. Teachers and students were affected by the pandemic and had to deal with a wide range of situations. Factors that influence teachers’ adoption and integration of ICT in teaching/learning process. *Educational Media International*, and overcome the legal limitations to administer exams online, on the other hand, students not only surfed the Internet, but faced problems with mental health, economic difficulties and many more situations that the pandemic inflicted on them.

The transition from face-to-face to online format raised many questions for teachers about their ability to deal with existing technology. This transition also had a serious impact on assessments. Even using technologies previously to support teaching and learning, when it comes to applying assessments in this format, it touches on a challenging subject. It becomes difficult for teachers to monitor students and ensure that they are not cheating during tests. In addition, many schools do not have enough infrastructure or resources to facilitate online

12 V. Caggiano, K. Schleutker, L. Petrone, & J. Gonzalez-Bernal, *Towards identifying the soft skills needed in curricula: Finnish and Italian students’ self-evaluations indicate differences between groups*. In *Sustainability*, 12(10), 2020, p. 4031.

13 A. Sangster, G. Stoner, & B. Flood, *Insights into accounting education in a COVID-19 world*. In *Accounting Education*, 29(5), 2020, p. 431.

14 C. Wardoyo, & R. Firmansyah, *Contribution of Teacher Competence (Pedagogy and Personality) in Teaching Practice During The Covid-19 Pandemic and 4.0 Era*. In *Technium Soc. Sci. J.*, 14, 2020, p. 66.

education. A positive aspect of remote learning is that classes not linked to a physical classroom are able to happen through the connection offered by technologies. It has become clear that the profession and teaching of accounting needs to change, not only for the immediate future, but also for the long term¹⁵. According to IFAC (2020), one must think about the possibilities that digital education can bring to the accounting profession. Thus, one can have teachers from all over the world participating in classes as guests, in addition to simulators and technological tools that can provide more interaction with students¹⁶. Face-to-face teaching is very valuable, but it is possible to have the best of both possibilities.

The path of education to success, provided by higher education institutions through the creation of technological environments, should include sets where student and teacher can find, information, tools, technological and others, and coaches and mentors to help them cope with the real situations with which they are confronted while still at school.

3. The research

Higher education was one of the most affected by the pandemic. The alternative found was the adoption of the DD format, which has become an indispensable tool in the teaching process. IT has contributed to the development of teaching in the DD format, as it allows differentiated pedagogical approaches through the exploitation of the benefits that the use of technology offers. Bearing in mind that technologies allow the continuity of teaching in the distance learning format, the second hypothesis was formulated:

The questionnaire was prepared on the GoogleForms® platform. It consists of optional single-answer questions, some multiple-answer questions, and also open-ended questions. Although there are some linguistic differences between Portugal, and Italian it was decided to build a single questionnaire, as clear as possible to serve both countries. It was also decided to preserve the anonymity of the respondents, in order to avoid possible constraints or inhibitions in the participation of the research. The questionnaire, therefore, has a total of 13 questions and is divided into three groups, namely: (i) profile of the respondent; (ii) perceptions regarding distance education; and (iii) other contributions. After the primary elaboration of the questionnaire, a pre-test was carried out to assess and identify possible flaws, and to make the necessary corrections. With the questionnaire validated, the respondents were then applied. As he is in an isolation period, the application was carried out through GoogleForms® sent by the course coordinators to their respective teachers. Guidelines for responses have been added to the questionnaire header. The data collection period was carried out between the months of October and December 2020, simultaneously in Portugal and Italy.

15 F. Agrusti, M. Re, *Mooc design and heritage education. Developing soft and work-based skills in higher education students*. In *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 13 (3), 2019, p.8.

16 Mangione, G. R. J., & Calzone, S. (2019). *The Italian Small School toward smart pedagogy. A cross-reading of opportunities provided by the National Operational Program (PON) "For schools 2014–2020–skills and learning environments"*. In *Didactics of smart pedagogy*, Springer, Cham, pp. 233-252.

Sample: Teachers Italian and Portugueses teachers

This study was developed with the aim of evaluating how the secudary school teachers, from Portugal and Italy, perceive the use of IT in teaching, mainly during the pandemic period of the new Coronavirus. Therefore, the target chosen for the application of the questionnaire are teachers from secondary school from Portugal, and Italy in order to identify the characteristics among the professors of the two countries. The sample is composed by 60 secondary teachers, 50% from each country. There are no significative gender difference between countries teacher, the majority are women. The 70%portuguese teacher between 40-50 years old; has more than 10 years of teaching experience; the italian teacher sample represents the 80% between 27-47 years old and has between 5-10 years teaching experience.

Results and Implications

Regarding the analysis of the respondent's profile, it was possible to identify that the female gender is predominant among teachers in both countries. the teachers viewed DD as a new teaching model, which requires more time to prepare content and adapt the didactic material available. With regard to the difficulties presented by the teachers, many of them expressed their concern about the participation of students in the proposed activities and getting them to remain motivated in carrying out the tasks. Even so, the efforts made by the teachers ensured the continuity of teaching. As the study showed, most of them consider that their degree of knowledge for handling them is considered average, yet it is necessary to recognize that despite the difficulties faced by teachers and students, the activities were not interrupted and this can be considered as a *Strenghts* point. We report the general evaluation from students, in both countries was positive,

Tab 1. *Student Satisfaction about learning experience*

Tab 2. *Teacher Satisfaction about teaching experience*

Here it is possible to verify that the Portuguese teachers, in their majority, had an increase of only 2 hours in their workload, however, the second largest portion of respondents said that they had an increase of 4 hours or more. At Italian, 60% of teachers said they had increased by 4 hours or more. Considering the speed with which the changes occurred and that no teacher had been prepared for this situation of interruption of classroom classes and substitution for remote classes, it is natural that there was, at least at first, this significant increase in the number of hours for preparing classes. activities.

Tab. 3 *Preference teaching method*

Here the data collected shows that no teachers were instructed to use the tools, that is, those who had no knowledge, needed to adapt and somehow continue their tasks in addition to

maintaining contact with students. This information reinforces that everyone was taken by surprise with the pandemic and the imposed blockades, which demanded the closure of secondary school.

There are very similar opinions among teachers from both countries. The vast majority of them consider that they have a medium knowledge of the distance learning methodologies they are using. (Tab 2) However, 26% of Italian teachers consider themselves to have a high level of knowledge, whereas at Portuguese no considers himself to be at this level. Approximately 30% of Portuguese teachers consider themselves highly competent, whereas Italian teachers in this group are only 11% of respondents. An important point of divergence between the two countries is noted here. While 79% of Italian say they are satisfied, 60% of Portuguese teachers say they are dissatisfied. (Tab 3) Some teachers who said they were dissatisfied, pointed out that they had fears about the student's comprehension about the contents passed on. They also commented on a nearby question about the difficulty in maintaining engagement with students, keeping them interested and motivated in class. Therefore, the results found demonstrate the need to improve issues related to the use of technologies in teaching processes, as well as the training of teachers to operationalize the tools. (Tab 4). They also demonstrate that, in the view of the teachers, there is a need for greater awareness on the part of the students, so that they are more participatory in the classes and with the teachers and with each other, thus providing a more pleasant environment for both and closer to reality as when teaching takes place in the face-to-face format.

4. Conclusions

In recent decades, technological advances have been remarkable and significant. The greatest technological age in the world is being experienced and this has not been accelerated in recent years, especially in the year 2020 due to the pandemic of COVID-19 with the need to carry out processes that until then were in person, started to be done in the format remote.

As a suggestion for future investigations, it is proposed to create a standardized questionnaire model related to the theme, which can be applied more easily in other countries and even with a larger sample of respondents, so that the conclusions are totally reliable and consistent. It is also suggested that in this study, the age of the respondents be analyzed and whether this reflects greater difficulties in the use of IT.

The Higher Education (2019) rises interesting perspectives about the way HEI (Higher Education Institutions) are implementing the digital environments in the teaching /learning process. On the level of human cognitive, behavioral and operational skills, the new context involves several challenges in industrial organization and teams. The new normality can be described in the acronym VUCA velocity, uncertainty, complexity and ambiguity. In The Vuca world, continuous, unpredictable and widespread changes are needed in order to develop new

business models, new ways of thinking, new individual and organizational skills¹⁷. Form to Human being Indeed, skills are strictly linked to behavior and do its surrounding context that influences their potential of activation and their power of transference.

More specifically, transversal skills, are seen as a set of personal and interpersonal skills- generally called “life skills”- but also as technical skills that can be used and that are important for workplace performance in multiple professions, as teachers we had. The Distance Education is an educational modality where didactic-pedagogical mediation in teaching and learning processes occurs through the use of means and ICT, with students and teachers developing educational activities in different places and time.

The path of education to success, provided by higher education institutions through the creation of technological environments, should include sets where student and teacher can find, information, tools, technological and others, and coaches and mentors to help them cope with the real situations with which they are confronted while still at school.

Acknowledgements

The data used are research data continuing by international agreement between the university and researchers involved. Part of this work was supported by the Annual research project, in cooperation with the soft skills, teaching and learning way to be happy 2021, supported by the Department of Education Science of Rome TRE University.

*Valeria Caggiano
Università Roma Tre*

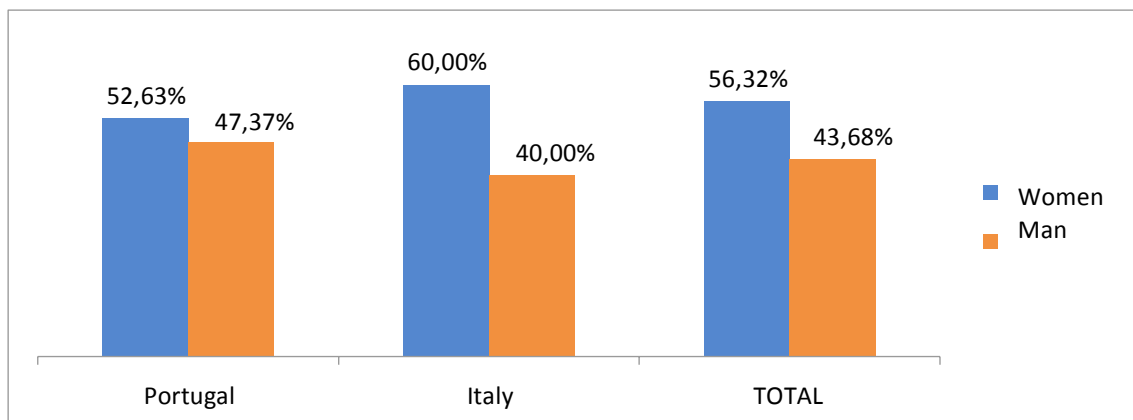
Riferimenti bibliografici

- Agrusti, F., Poce, A., & Re, M. (2017). *Mooc design and heritage education. Developing soft and work-based skills in higher education students*. In *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 13(3).
- Bastos, S., De Oliveira, H., Silva, M. M., & Azevedo, L. (2019, November). *Soft-Digital Skills in Higher Education Curricula*. In *ECEL 2019 18th European Conference on e-Learning*. Academic Conferences and publishing limited.
- Bastos, S., Silva, M., & Poza-Lujan, J. L. (2020, September). *A Reinvented Education in Business and Accounting using a GBL Approach for Soft Skills*. In *European Conference on Games Based Learning*. Academic Conferences International Limited.
- Caggiano, V., & D'Amante, M. F. (2020). *Soft skills and Jazz in Curriculum design*. In *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 9 (2).
- Caggiano, V., Schleutker, K., Petrone, L., Gonzalez-Bernal, J. (2020). *Towards identifying the soft skills needed in curricula: Finnish and Italian students' self-evaluations indicate differences between groups*. In *Sustainability*, 12(10), 4031.
- Cremades, R., Onieva-López, J. L., Maqueda-Cuenca, E., & Ramírez-Leiton, J. J. (2019). *The influence of mobile instant messaging in language education: perceptions of current and future teachers*. In *Interactive Learning Environments*, 1-10.

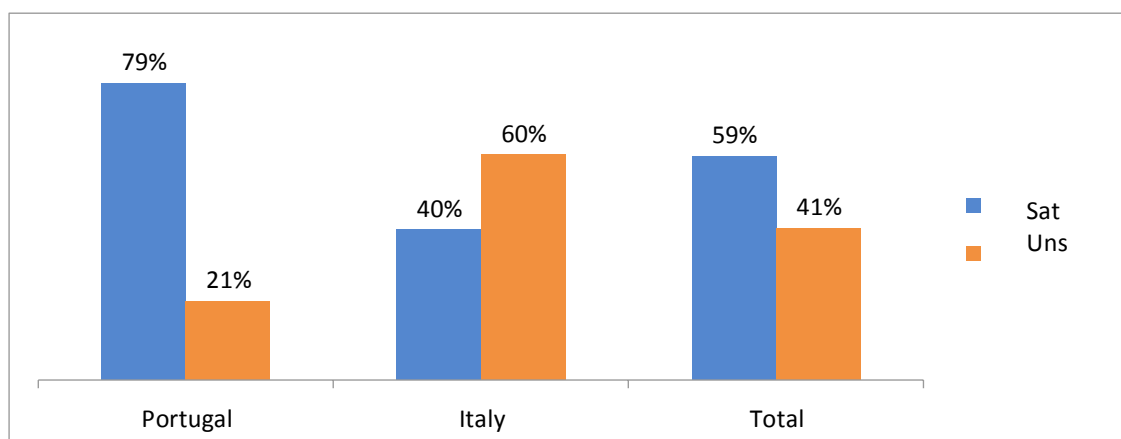
17 V. Caggiano, V., M.F. D'Amante, *Soft skills and Jazz in Curriculum design*. In *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 9 (2), 2020, p. 13.

- Drossel, K., & Eickelmann, B. (2017). *Teachers' participation in professional development concerning the implementation of new technologies in class: A latent class analysis of teachers and the relationship with the use of computers, ICT self-efficacy and emphasis on teaching ICT skills*. In *Large-scale Assessments in Education*, 5(1), 1-13.
- Giovannella, C. 2020. *Didattica a distanza: un primo bilancio per ripensare la scuola del futuro*. In <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/didattica-a-distanza-un-primobilancio-per-ripensare-la-scuola-del-futuro/> 2020/05/25
- Giovannella, C., Marcello, P., & Donatella, P. (2020). *The effects of the Covid-19 pandemic on Italian learning ecosystems: The school teachers' Perspective at the steady state*.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. In EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>
- Lawrence, J. E., & Tar, U. A. (2018). *Factors that influence teachers' adoption and integration of ICT in teaching/learning process*. In *Educational Media International*, 55(1), 79-105.
- Mandal, T., & Goel, N. (2019). *A study on teacher expertise and schoolroom processes*. In *Globus Journal of Progressive Education*, 9(1), 7-9.
- Mangione, G. R. J., & Calzone, S. (2019). *The Italian Small School toward smart pedagogy. A cross-reading of opportunities provided by the National Operational Program (PON) "For schools 2014–2020—skills and learning environments"*. In *Didactics of smart pedagogy*. Springer, Cham, pp. 233-252
- Miller, A. N., Sellnow, D. D., & Strawser, M. G. (2020). *Pandemic pedagogy challenges and opportunities: instruction communication in remote, HyFlex, and BlendFlex courses*. *Communication Education*, 1-3.
- Poce, A., Agrusti, F., & Re, M. (2018). *Heritage Education and Initial Teacher Training: an International Experience*. In *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 14(2).
- Poce, A., Amenduni, F., Re, M., & De Medio, C. (2020). *Assessing a MOOC users experience in a virtual mobility project: preliminary results for quality enhancement*. In *Italian Journal of Educational Technology*, 28(1), 62-76.
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). *Insights into accounting education in a COVID-19 world*. In *Accounting Education*, 29(5), 431-562.
- Teo, P. (2019). *Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy*. In *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170-178.
- Wardoyo, C., & Firmansyah, R. (2020). *Contribution of Teacher Competence (Pedagogy And Personality) In Teaching Practice During The Covid-19 Pandemic and 4.0 Era*. In *Technium Soc. Sci. J.*, 14, 66.
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum, Geneva, Switzerland.
- UNESCO, <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-schoolclosures> (2020). Accessed 2020/07/15
- Ütkür, N. (2019). *Determination of the empathy levels of prospective classroom teachers: An example of the life skills teaching course*. In *Acta Educationis Generalis*, 9(3), 89-104.
- Zimmerman, J. 2020. *Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment*. The Chronicle of Higher Education, March 10.

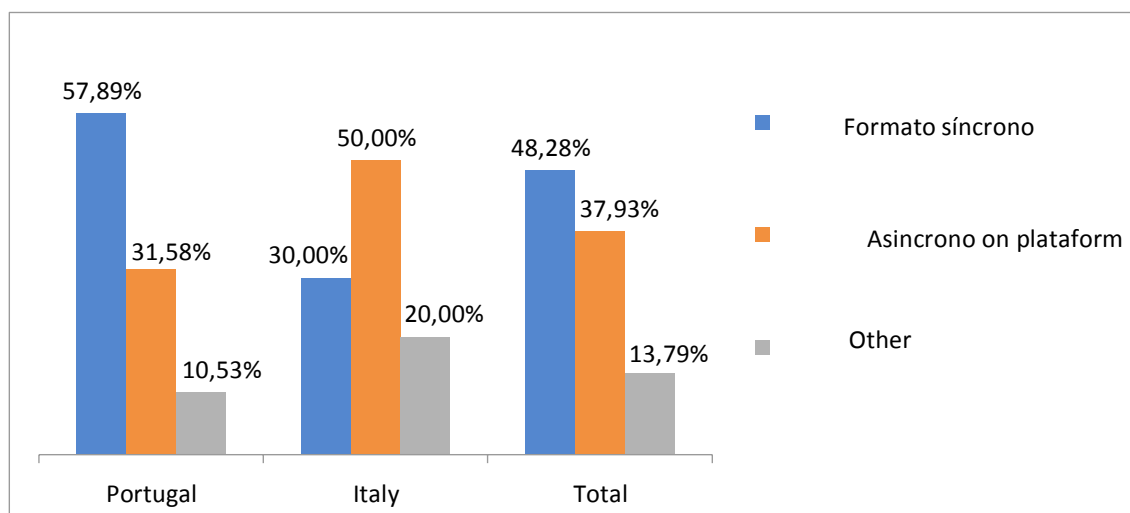
Tab 1. *Sample Gender*



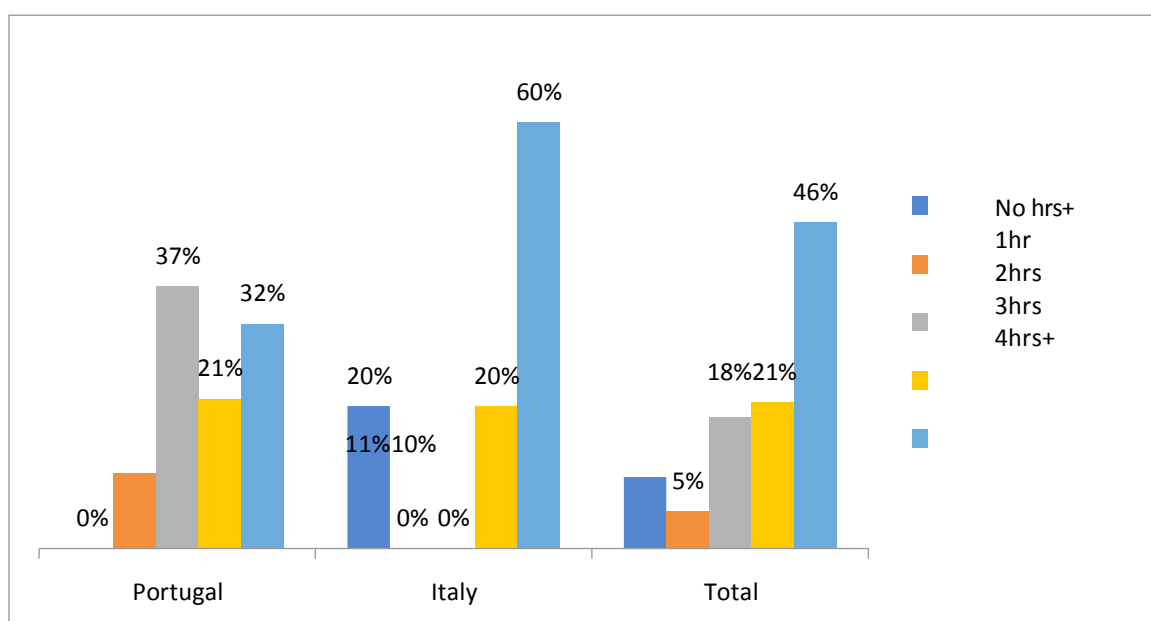
Tab 2. *Teacher Satisfaction about teaching experience*



Tab 3. *Preference teaching method*



Tab 4. *Hours Extra Using Technologia*



La didattica inclusiva per le differenze: percorsi educativi nella complessità

Mirca Montanari, Giorgia Ruzzante¹

Il presente articolo propone sintetiche riflessioni relative alla complessità dei contesti educativi che richiamano una didattica inclusiva rivolta a rispondere efficacemente alla crescente eterogeneità delle classi, attualmente colpite dalle allarmanti e drammatiche conseguenze del Coronavirus. Inoltre, presenta alcune delle esperienze educative inclusive maggiormente significative ed innovative, rivolte ad un eterogeneo e vasto panorama di alunni, realizzate sulla scia della feconda tradizione scolastica italiana. Ne sono un esempio illuminante le scuole dell'infanzia di Reggio Children e le scuole montessoriane che, insieme alle innovative scuole DADA, alla scuola senza zaino e alle scuole ispirate all'outdoor education, rappresentano una rinnovata e inclusiva sperimentazione coincidente con un'azione didattica quotidiana creativa, giocosa, operosa, responsabile tesa a ricercare e ri-scoprire nuove forme di paideia.

This article proposes synthetic reflections on the complexity of educational contexts that call for an inclusive didactics aimed at effectively responding to the increasing heterogeneity of classes, currently affected by the alarming and dramatic consequences of the Coronavirus. In addition, it presents some of the most significant and innovative inclusive educational experiences, aimed at a heterogeneous and wide range of students, made in the wake of the fertile Italian school tradition. An enlightening example of this, are the preschools of Reggio Children and the Montessori schools that, together with the innovative DADA schools, the school without backpacks, and the schools inspired by outdoor education, represent a renewed and inclusive experimentation coinciding with a creative, playful, industrious, and responsible daily educational action aimed at researching and re-discovering new forms of paideia.

Parole chiave

Complessità; educazione; inclusione; equità; innovazione didattica.

Keywords

Complexity; education; inclusion; equity; didactic innovation.

Introduzione

La libertà di insegnamento è oggi un tema centrale in tempo di DAD (didattica a distanza) e DDI (didattica digitale integrata). La nostra Costituzione, all'art. 33, affermando che "l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento", offre la possibilità di sperimentare, a livello educativo-didattico, modelli di scuola sempre più capaci di rispondere alle esigenze della complessità dei contesti socio-culturali, politici, economici, sanitari contemporanei. Diverse e originali sono le scuole possibili e realizzabili, non esiste "la scuola" ma esistono "le scuole", ossia le molteplici declinazioni che può assumere l'istituzione scolastica: ogni istituto, ogni

¹ Il contributo è opera congiunta e condivisa delle due autrici. In particolare, si specifica che i paragrafi 1 e 2 sono da attribuire a Mirca Montanari; l'introduzione, il paragrafo 3 e le conclusioni a Giorgia Ruzzante.

plesso, ogni classe declina, interpreta, personalizza, concretizza le indicazioni ministeriali in maniera singolare e autonoma. È ormai appurato quanto ogni realtà scolastica sia unica e irriducibile così com'è caratterizzato e peculiare il tessuto sociale, culturale, storico, territoriale, ecc... di riferimento. Da tale prospettiva, ogni studente è un macrocosmo che va conosciuto, letto, esplorato e interpretato nel rispetto della sua singolare unicità. L'insegnante, a seconda degli alunni che si trova di fronte, può scegliere, in base al suo ricco repertorio, le strategie e le metodologie più opportune per quel determinato gruppo-classe, sempre più consapevole che una proposta educativo-didattica omogenea per tutti non può funzionare all'interno delle vaste e diversificate eterogeneità. La vera sfida della scuola-delle scuole di oggi è proprio questa: di fronte alla complessità e alle antinomie del mondo contemporaneo, essere capace di offrire rinnovati, innovativi orizzonti di senso e specifiche chiavi di lettura dei fenomeni della realtà. Il ruolo della scuola è emerso in maniera molto forte proprio durante la chiusura della stessa a causa dell'inaspettata quanto grave pandemia. In tale frangente si è compreso che rappresenta un'istituzione non solamente deputata alla trasmissione, elaborazione di contenuti culturali e formativi, ma svolge un ruolo fondamentale e imprescindibile nei processi di socializzazione di bambini ed adolescenti. Lo stare insieme nella comunità scolastica non è solo riduttivamente legato ai contenuti disciplinari perché l'emozione di apprendere² si nutre dell'intensità della relazione educativa³.

1. La complessità nei contesti educativi

Attualmente i temi dell'equità, dell'uguaglianza delle opportunità, della partecipazione e della cittadinanza planetaria⁴, contribuiscono a mantenere aperto un dibattito culturale, sociologico, politico e pedagogico che reclama la profonda analisi critica della crescente complessità della storia e delle società globalizzate. Tali tematiche si configurano come nodi centrali della nuova condizione umana "onlife"⁵ dove le identità individuali e collettive sono multiple, flessibili, complesse e evolutive. Tale prospettiva influenza radicalmente il mondo della scuola e la dimensione educativa, in senso lato, promuovendone il cambiamento e/o l'innovazione al fine di ripensare il sistema scolastico, investendo sull'educazione e considerando concretamente la persona al centro dello sviluppo del Paese⁶.

I cambiamenti oggi in atto - delle conoscenze, delle tecnologie e della società - delineano chiaramente le nuove missioni dei sistemi educativi e formativi, comprendendo in essi non solo la scuola e l'università [...] ma anche tutti i contesti di formazione permanente che sempre di più si intrecciano con le esperienze lavorative dell'individuo⁷.

² D. Lucangeli, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento 2019.

³ M. Musaio (a cura di), *Dentro la relazione educativa*, Elledici, Torino 2012.

⁴ E. Morin, *Prefazione*, in G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004, pp. VII-X.

⁵ L. Floridi, *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer Open, Oxford 2015.

⁶ P. Bianchi, *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*, il Mulino, Bologna 2020.

⁷ G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004, p. 217.

I contesti educativi, in questo momento storico caratterizzato dalla modernità liquida, dal capitalismo tecno-nichilista⁸, da una diffusa e permanente innovazione-invasione tecnologico-digitale, sono stati colpiti drammaticamente dallo choc pandemico indotto dalla diffusione del virus Covid-19. L'allarmante stato di emergenza sanitaria, nell'interrompere bruscamente e inaspettatamente il normale svolgimento delle attività sociali e economiche, ha infranto e sovvertito le vecchie regole e imposte di nuove rendendo ancora più difficile immaginare il futuro nella società dell'incertezza e delle passioni tristi⁹. La scuola, essendo una delle istituzioni maggiormente penalizzate dalle misure restrittive per contenere la diffusione del virus, è chiamata a tenere fortemente conto delle molteplici sfide educative¹⁰ formative, psicologiche, bio-sanitarie, antropologiche, sociologiche, etiche e geo-politiche proprie dell'attuale, contraddittoria e complessa epoca storica. In tal senso, risulta più che mai opportuno tentare di leggere, interpretare e comprendere, in modo sempre più multidimensionale, i mutevoli cambiamenti esistenti all'interno dei micro e macro contesti socio-culturali, al fine di promuovere l'accesso e la fruibilità delle prospettive educative, di contrastare le condizioni di svantaggio¹¹ e di disagio come la povertà educativa minorile¹². L'eterogeneità dei gruppi-classe, la pluralità degli stili di apprendimento, la valorizzazione delle nuove *formae mentis*, presenti sinergicamente in ogni alunno, richiamano l'adozione di efficaci e differenziati itinerari didattici rivolti a riconoscere e valorizzare i peculiari talenti degli alunni *differenti e diversi*, a diversificare l'azione formativa e a garantire a *tutti e ciascuno* opportunità di successo a fronte della complessità dei contesti scolastici e extrascolastici, sempre più manifestamente provocatori e plurali. L'educazione alla complessità e alla diversità richiede, quindi, la rivisitazione critica degli interventi educativo-didattici realizzati nella prospettiva di legittimazione di una scuola intesa come democratico orizzonte inclusivo¹³. Una scuola propensa, quindi, ad accogliere la sfida delle diversità e delle differenti e peculiari caratteristiche individuali, centrata sulla possibile, auspicabile e condivisa co-costruzione di efficaci azioni e di itinerari progettuali scolastici e extrascolastici. Un'istituzione educativa orientata a favorire l'inclusione di *tutti* e di *ciascun* alunno, a prescindere dell'esistenza di ostacoli, barriere e risorse a supporto o a negazione della piena partecipazione di ogni allievo ai processi di socializzazione, apprendimento, comunicazione, ecc... Un sistema scolastico rivolto allo sviluppo di un umanesimo rigenerato¹⁴ ha bisogno, in sostanza, di favorire i saperi indispensabili alla democrazia costruita sul rispetto e sulla cura, sulla capacità di comprendere

⁸ M. Magatti, *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano 2009.

⁹ M. Benasayag, *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*, Feltrinelli, Milano 2016.

¹⁰ B. Maussier, G. Domenici, F. Profumo, B. Vertecchi, L'educazione, in B. Maussier, *Il mondo in divenire. Un dibattito aggiornato sulle previsioni di Jacques Attali*, Armando, Roma 2020, pp. 321-359.

¹¹ Commissione europea, *Raccomandazione della commissione del 20 febbraio 2013 "Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale"* (2013/112/UE). Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea, L. 59/5/2013.

¹² Z. Bauman, *Le nuove povertà*, Castelvecchi, Roma 2018; E. Matutini, *Lotta alla povertà educativa: il ruolo della promozione delle capacità e delle aspirazioni*, «Welfare e ergonomia», 2020, pp. 71-80.

¹³ A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013.

¹⁴ E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano 2020.

gli esseri umani non come oggetti subordinati al potere della tecnica e della legge del profitto, ma come persone considerate degne di rispetto e poste nella condizione di vivere in modo realmente umano¹⁵. Il compito di educare e di formare, durante l'epoca del Coronavirus con la sua azione di moltiplicatore delle disuguaglianze sociali in una condizione di distanziamento e isolamento sociale che da eccezionale è diventato permanente, costituisce un'opportuna contromisura per contrastare numerose derive e evitare il pericolo della "scuola disfatta"¹⁶. Nello specifico, si tratta di nuove e pericolose forme di pensiero unico, caratterizzato da toni dogmatici e riduzionistici, che limitano l'espressione della progettualità esistenziale umana generatrice di fertili cambiamenti e mutamenti. L'approccio evolutivo e trasformativo dei contesti educativi, chiamati ad acquisire nuovi e sempre più pervasivi alfabeti conoscitivi soprattutto di natura digitale (propri della didattica a distanza), è in grado di promuovere la ricerca consapevole, intenzionale, attiva, costruttiva, innovativa e responsabile dell'intersoggettività riflessa nelle categorie delle differenze e delle diversità. La loro natura dinamica rappresenta una chiave di accesso alla pluralità e alla complessità del mondo dove, in prospettiva educativa, è possibile promuovere una pedagogia dell'accoglienza che postula la piena accettazione dell'unicità dell'altro all'interno di una relazione capace di riconoscere la persona portatrice di personali specificità, aspirazioni, progetti, desideri e di prepararla a diventare un pensatore adattivo, flessibile e critico nell'odierna dimensione di vita iperconnessa e ipercomplessa¹⁷.

2. Dall'alunno agli alunni: la didattica inclusiva per le differenze

Il modello di scuola nella società post-complessa non può essere certamente uno, ma deve essere plurale, le scuole, in quanto l'alunno non è uno e le classi sono abitate da una vasta eterogeneità di alunni: non esiste l'alunno medio e, di conseguenza, non può essere proposta una didattica standard, omogenea, uniforme e uguale per l'intero gruppo classe. Chi è l'alunno medio? Come fa ad esserci una modalità standard di apprendere? Come non tutti i bambini indossano le stesse scarpe, così non si può pensare che la lezione frontale sia la modalità più adatta di apprendere per tutti gli alunni. Diversi e differenti sono le intelligenze¹⁸, gli stili di apprendimento¹⁹ e quelli cognitivi²⁰, i modi di comprendere il mondo e di saper valorizzare le proprie competenze e i propri talenti. Ogni alunno entra già in aula con il proprio peculiare e originale bagaglio di conoscenze personali, con i suoi vissuti, con la sua storia. La scuola può contribuire a sviluppare una progressione evolutiva importante: dalla garanzia giuridica dell'uguaglianza delle opportunità è in grado di passare, mediante le pratiche didattiche

¹⁵ M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna 2013.

¹⁶ B. Vertecchi, *La scuola disfatta*, FrancoAngeli, Milano 2006.

¹⁷ P. Dominici, *Dentro la società interconnessa. Prospettive etiche per un nuovo ecosistema della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano 2014.

¹⁸ H. Gardner, *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1998.

¹⁹ R. Dunn, K. Dunn, *Teaching students through their individual learning styles. A practical approach*, Boston, Allyn and Bacon 1978.

²⁰ C. Cornoldi, R. De Beni, Gruppo MT, *Imparare a studiare 2*, Erickson, Trento 2001.

quotidiane, alla promozione dell'equità garantendo a ciascuno ciò di cui ha bisogno in considerazione del punto di partenza individuale, necessariamente unico e irriducibile. Risulta concretamente realizzabile il superamento del concetto di “uguaglianza delle opportunità” per andare nella direzione della categoria pedagogica dell'univers-quità²¹ quale evoluzione dell'espressione inclusione. L'universalità tende ad offrire concretamente a tutti gli alunni e le alunne, nelle loro differenze comprese anche le eccellenze, molti diversi modi di apprendere, molte diverse competenze in molte diverse forme di partecipazione sociale nella scuola. Le differenze, quindi, non sono più soltanto da integrare all'interno delle classi e delle scuole comuni, ma devono essere valorizzate e potenziate massimamente, qualsiasi sia la condizione personale e sociale di ogni allievo, come insegna democraticamente Don Milani²², al fine di combattere possibili forme di marginalizzazione ed esclusione. Le metanalisi della letteratura sulla ricerca didattica²³ concordano nell'affermare che il gruppo eterogeneo è quello che funziona meglio per promuovere l'apprendimento e la relazionalità. Soltanto nella commistione e nella ibridazione di molteplici e plurali metodologie didattiche, la formazione diventa l'elemento-chiave per poter rispondere alla classe delle differenze. Un unico modello scolastico, una sola metodologia possono essere sufficienti e aiutare davvero a fronteggiare le difficoltà e le problematiche che si riscontrano quotidianamente in aula? La didattica generale e la didattica speciale non si contrappongono più come due settori di studio distinti: una buona didattica, infatti, non può che essere una didattica inclusiva. Diversificati possono essere gli approcci, gli strumenti, le metodologie: solo nella costruttiva contaminazione delle molteplici teorie depositate nella ricca cassetta degli attrezzi dell'insegnante è possibile avere a disposizione maggiori risorse per rispondere alle avvincenti e ardue sfide della complessità. La differenziazione didattica aiuta la ricerca delle risposte di fronte all'eterogeneità degli alunni, in quanto le infinite differenze rappresentano l'imprescindibile punto di partenza per un insegnamento attivo. La differenziazione rappresenta

una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti²⁴.

Valorizzare tutte le differenze e differenziare le attività didattiche sono i due capisaldi per realizzare una didattica concretamente aperta ovvero inclusiva²⁵. La didattica risponde alla sfida delle differenze anche mediante la personalizzazione e l'individualizzazione²⁶ quali strategie educative in grado di ripensare a forme di progettazione educativa, sia a medio che a lungo termine, a rinnovare competenze, obiettivi, contenuti e modalità di valutazione. L'attenzione

²¹ D. Ianes, *Verso una piena inclusione*, 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=AWcBUj8rNFI>;

A. Canevaro, D. Ianes, *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile e efficace*, Erickson, Trento 2019.

²² Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1990.

²³ J. Hattie, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Erickson, Trento 2016.

²⁴ L. d'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Erickson, Trento 2017, p. 47.

²⁵ H. Demo, *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Erickson, Trento 2015.

²⁶ M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2005.

alle differenze non è compito esclusivo del docente di sostegno, ma di tutti gli insegnanti in un'ottica di rete e di compartecipazione sinergica. Ogni alunno, nel rivolgere specifiche e mirate richieste alla scuola²⁷, sollecita l'istituzione a fornire delle risposte altrettanto personalizzate e differenziate. La pluralità degli approcci didattici ispirati, tra gli altri, ai principi dell'UDL (Universal Design for Learning)²⁸, tendono a fornire molteplici forme di rappresentazione, di azione, di espressione e di motivazione ricordandoci che diverse sono le modalità di accedere e di dimostrare conoscenza e che la componente emotivo-motivazionale è imprescindibile nell'apprendimento²⁹. Nonostante i docenti asseriscano di utilizzare molteplici strategie e metodologie, la ricerca ha, purtroppo, constatato la prevalenza della lezione frontale, anche nel contesto della scuola primaria³⁰.

3. Alcuni approcci educativi innovativi in Italia

In epoca di Covid-19 la scuola è orientata a ripensare se stessa, i propri principi pedagogici, le culture educative e le pratiche didattiche. Un buon punto di partenza può essere costituito dall'attingere ad esperienze innovative in atto da tempo nel nostro Paese, ma non ancora diventate di sistema, diffuse all'interno dei contesti scolastici. Non mancano in Italia originali approcci educativi che fanno riferimento a modelli didattici funzionali alla costruzione di contesti d'insegnamento-apprendimento attivi e motivanti. L'intento è quello di esplorare in ottica inclusiva alcune esperienze pedagogiche al fine di valorizzare contesti formativi stimolanti e ricchi di opportunità per tutti gli alunni e per tutti i bisogni educativi³¹. Negli esempi riportati, il filo rosso che le collega, oltre all'originalità delle proposte educativo-formative, è il cambiamento del ruolo dell'insegnante, a favore della partecipazione autentica degli alunni coinvolti con diversi tipi di linguaggi e rappresentazioni. La filosofia pedagogica adottata dai docenti inclusivi non comprende lineari e rassicuranti itinerari costituiti da metodi, strumenti e attività standardizzate. Implica, piuttosto, direzioni di senso plurali, collegamenti e interrelazioni reticolari e ricorsive secondo la prospettiva dell'apprendimento come processo attivo che si occupa di riconoscere e decodificare l'esperienza, di costruire e di verificare la conoscenza mediante, appunto, flessibili e diversificate pratiche scolastiche. Ne sono un esempio illuminante le scuole dell'infanzia di Reggio Children³² che rappresentano una proposta educativa aperta alle nuove e diversificate esperienze del fare, dell'agire e del sentire degli allievi promotrici di molteplici e diffusi linguaggi espressivo-creativi, definiti "i cento

²⁷ C.A. Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma 2006.

²⁸ L. Cottini (a cura di), *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Giunti, Firenze 2019.

²⁹ D. Lucangeli, *A mente accesa*, Mondadori, Milano 2020.

³⁰ L. Bonica, V. Sappa, *Le metodologie didattiche*, in A. Cavalli, G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna, 2010, pp. 129-158.

³¹ M. Montanari, *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio*, FrancoAngeli, Milano 2020.

³² <https://www.reggiochildren.it>; G. Ferri, M. Davoli, *Reggio tutta. A guide to the city by the children*, Reggio Children, Reggio Emilia 2000.

linguaggi”³³. L’adozione di tali e plurali modalità espressive, nel fornire la chiave d’accesso alla conoscenza della gamma dei linguaggi non sbilanciati esclusivamente su quello verbale, esclusivamente quello verbale, supporta il bambino nel suo percorso evolutivo, orientandone le motivazioni, gli interessi e le potenzialità. La strutturazione del contesto e l’organizzazione delle prassi educative all’interno delle scuole di Reggio Children si collocano in una dimensione concretamente inclusiva, così come l’importanza della valorizzazione quanto del singolo bambino che del gruppo di riferimento. La teoria delle intelligenze multiple di Gardner ci ricorda, infatti, che molteplici sono le intelligenze e che la scuola dovrebbe attivarsi per promuoverne altre rispetto a quella verbale e matematica, tradizionalmente conosciute e, in taluni casi, sopravvalutate. Un’ulteriore modalità di sperimentazione e di innovazione educativa è rappresentata dalle scuole DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento)³⁴ che, nel promuovere il cambiamento didattico-organizzativo e metodologico propongono l’emancipazione dalla lezione frontale a favore della realizzazione di laboratori polifunzionali nei quali gli alunni e i docenti possono sperimentare, in prospettiva inclusiva, attività collaborative e proattive, di ricerca, di *peer teaching* in grado di incrementare la Gioia Interna Lorda (GIL) come indicatore che definisce lo standard di benessere e di motivazione³⁵, sulla falsariga del prodotto interno lordo. Altre scuole in grado di ispirarsi e di lasciarsi plasmare dall’antico quanto attuale ideale della *scholé*, sono quelle legate alla riscoperta del metodo Montessori. Tornato in auge in Italia negli ultimi anni, l’orientamento pedagogico montessoriano rappresenta una stimolante sfida per l’istituzione scolastica in quanto invita ad educare le nuove generazioni a esprimere fiducia verso il bambino, per comprenderne i bisogni e per creare le condizioni favorevoli alla realizzazione dell’unicità che lo caratterizza. In tal senso, il metodo Montessori corrisponde ad un’effettiva opportunità formativa per lo sviluppo integrale ed armonico del bambino e della persona, in quanto si traduce in pratiche educative all’altezza dello scenario socio-culturale attuale e futuro. La cura dell’ambiente e l’importanza della promozione dell’autonomia del bambino quale costruttore attivo del proprio apprendimento³⁶, l’accurata predisposizione e l’attento allestimento del contesto educativo da parte dell’insegnante, avviati all’interno delle Case dei Bambini, promuovono logiche inclusive, di accoglienza e di cura³⁷ delle “differenze” e delle “diversità”. Le scelte relative all’ambiente di apprendimento, ai materiali e il ruolo dell’insegnante che deve permettere la libera esplorazione del bambino sono gli elementi che caratterizzano il metodo Montessori. La scuola senza Zaino³⁸ costituisce un’importante esperienza innovativa italiana, un *case study*, tesa a proporre un nuovo modello didattico oggetto di ricerca e di studio da parte dall’OECD (Organizzazione per

³³ L. Malaguzzi, Intervista, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Edizioni Junior, Bergamo 1999; C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *The hundred languages of children: the Reggio Emilia experience in transformation*, Prager Press, Santa Barbara 2012.

³⁴ O. Fattorini, L. Cangemi, *D.A.D.A. (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un’innovazione realizzabile*, Education 2.0, 2015. <http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-della-scuola/10-40183052184.shtml>

³⁵ M. Polito, *Educare il cuore. Strategie per una comunità che si prende cura delle nuove generazioni*, La Meridiana, Bari 2012.

³⁶ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1999.

³⁷ P. Gaspari, *Cura educativa, relazione d’aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Anicia, Roma 2020.

³⁸ <https://www.scuolasenzazaino.org>

la cooperazione e lo sviluppo economico) in una pubblicazione sulle pedagogie innovative³⁹. Da oltre un decennio, a partire dalla prima esperienza di Lucca nel 2002, la rete di scuole senza Zaino si sta diffondendo in diverse parti d'Italia all'interno delle scuole statali, soprattutto in quelle del primo ciclo, riprendendo alcune delle intuizioni di Dewey, Freinet, Bruner, oltre che della Montessori, relative alla cura dell'ambiente di apprendimento, allo sviluppo del senso di responsabilità e di comunità⁴⁰, alla realizzazione di pratiche didattiche tra pari. I tre principali valori senza Zaino, ovvero ospitalità, responsabilità e comunità si innestano in una scelta pedagogica che si concretizza nella peculiare organizzazione degli spazi, nella differenziazione dell'insegnamento, nel concetto di scuola come comunità e nell'apertura al territorio e alle famiglie. In tale orientamento educativo, a modificarsi non è solo la didattica, ma il cambiamento interessa sia l'organizzazione complessiva della scuola iniziando dall'aula, come complesso contesto di apprendimento e di relazione, sia il curriculum inteso come proposta educativa globale e sistemica. Interessante è, nello specifico, la possibilità che tale nuova dimensione didattica si sia sviluppata e si stia sviluppando all'interno di Istituti comprensivi statali⁴¹, propensi ad adottare un modello di scuola concreta, essenziale costruita su strategie e contesti attuabili che la rendono capace di pensarsi e di definirsi sui reali bisogni degli alunni. La ricerca di nuove strategie di apprendimento, orientate all'incremento della motivazione e della partecipazione degli allievi, tende a ridimensionare il modello trasmissivo-valutativo tradizionale per focalizzare l'attenzione sull'impegno e sulla responsabilità come elementi fondanti della comunità di pratiche educative⁴². Anche l'esperienza dell'*outdoor education*⁴³ rilancia l'idea di una scuola aperta, quale patrimonio della scuola attiva ispirata principalmente alla pedagogia di Dewey e di Freinet, che dà voce all'essere in natura, concependo la formazione in uno spazio-tempo dilatato e naturale in modo da garantire respiro alle inclinazioni, ai bisogni e alle diverse intelligenze degli allievi. La realizzazione dell'educazione all'aperto, declinata in scuole del bosco, scuole del mare, agriasili, è tornata ad essere di primo piano in seguito all'emergenza Covid-19, anche in virtù del fatto che l'aria aperta consente di prevenire il contagio e il disagio da isolamento, sia negli alunni che nei docenti, dovuto dal perdurare della scuola a distanza⁴⁴. L'*outdoor education* consente di sviluppare i diversi campi di esperienza, essendo le sperimentazioni concentrate soprattutto nella fascia d'età 0-6 anni. Tale innovativo e benefico modo di concepire le attività curricolari e extracurricolari, viene considerato un interessante approccio inclusivo⁴⁵ che offre inedite opportunità di relazionalità e

³⁹ A. Paniagua, D. Istance, *Teachers as Designers of Learning Environments*, OECD Publishing, Paris 2018.

⁴⁰ M. Orsi, *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum per una scuola Comunità*, Erickson, Trento 2006.

⁴¹ V. Giovannini, *Il contributo dell'esperienza delle scuole Senza Zaino all'innovazione della scuola di base*, «Scuola democratica», 3, pp. 681-688, 2014.

⁴² E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Cortina, Milano 2006.

⁴³ R. Farné, F. Agostini (a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior, Bergamo 2014.

⁴⁴ I. Venturi, *La Dad mette in crisi anche i prof, nelle scuole arrivano gli psicologi*, 2020. https://www.repubblica.it/scuola/2020/11/22/news/la_dad_mette_in_crisi_anche_i_prof_nelle_scuole_arrivano_gli_psicologi-275362983/?ref=search

⁴⁵ A. Bortolotti, M. Schenetti, V. Telese, *L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», n. 1, 2020, pp. 417-433.

di trasformazione operosa⁴⁶. La scuola statale di Crevari, in provincia di Genova⁴⁷, rappresenta un esempio di scuola pubblica che ha saputo reinventarsi e trasformarsi, ispirandosi all'*outdoor education* e a un rapporto di maggiore vicinanza con il territorio. Tale modello di didattica innovativa si è rivelata fondamentale nel combattere la pandemia favorendo le lezioni e le uscite all'aperto a contatto con la natura rispetto a quelle frontali, creando un ambiente di apprendimento realizzato anche con la collaborazione di allevatori e contadini del luogo. L'attenzione posta ad una pedagogia più lenta, della "lumaca"⁴⁸, ossia con ritmi di apprendimento meno pressanti, senza rigidi orari da seguire e una routine prestabilita, nel rispetto del tempo necessario ad ognuno, consente una personalizzazione dei percorsi di apprendimento di bambini e educatori e il coinvolgimento nei molteplici campi di esperienza, creando un modello educativo più vicino alle esigenze del mondo dell'infanzia che, soprattutto nelle città, soffre la carenza di aree verdi. In ottica inclusiva, è stato dimostrato che i bambini che sperimentano la scuola nel bosco, apprendendo in modalità *open air*, manifestano minori difficoltà comportamentali e di concentrazione⁴⁹, potendo al contempo effettuare significative esperienze didattiche interdisciplinari, apprendendo dall'esperienza come teorizzato da Dewey⁵⁰. Non è sufficiente, infatti, portare i bambini all'aperto per avviare un'esperienza di *outdoor education*, ma è necessario adottare una prospettiva ecologica e definire i significati della propria azione educativa in prospettiva interdisciplinare⁵¹, per un "agire progettuale ponderato, sostenibile e condiviso"⁵².

Conclusioni

Il recupero e la valorizzazione delle buone pratiche presenti all'interno della grande tradizione pedagogica italiana, arricchita da fertili attualizzazioni e declinazioni nel presente, costituiscono dei punti di riferimento per un generativo contagio in ottica di cambiamento e innovazione educativa, secondo l'insegnamento di Morin sintetizzato nel messaggio: "tutto ciò che non si rigenera degenera"⁵³. La scuola è da sempre cantiere aperto⁵⁴ che deve essere perennemente e costantemente mantenuto attivo in virtù di una didattica attenta alla pluralità dei bisogni, al riconoscimento delle differenze e alle diverse esigenze formative di tutti gli alunni, nel

⁴⁶ M. Montanari (a cura di), *Educarsi in un mondo operoso. Percorsi emancipativi in prospettiva inclusiva*, Erickson, Trento 2019.

⁴⁷ Ansa, *Covid: maestre genovesi scelgono prati e boschi come aule*, 2021.

https://www.ansa.it/liguria/notizie/2021/03/27/covid-maestre-genovesi-scelgono-prati-e-boschi-come-aule_18e5a069-7883-422f-9ba2-751736b6e4dd.html

⁴⁸ G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, EMI, Verona 2008.

⁴⁹ M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica, natura*, Erickson, Trento 2015.

⁵⁰ J. Dewey, *Esperienza e natura*, Mursia, Milano, 1990.

⁵¹ M. Benetton, *Le valenze interdisciplinari dell'outdoor education nel paesaggio pedagogico*, «Pedagogia oggi», 2020, anno 18, n.1, pp.197-209.

⁵² O. Zanato Orlandini, *Outdoor Education. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano*, «Studium Educationis», 2020, n.1, pp. 9-18.

⁵³ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

⁵⁴ B. De Angelis, *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*, FrancoAngeli, Milano 2017.

complesso quadro che caratterizza l'istituzione scolastica italiana. Certamente non esiste la scuola idealmente innovativa, ma esistono comunità scolastiche aperte al cambiamento e alla ricerca di avanguardie educative⁵⁵ che tentano, giorno dopo giorno, di apportare piccole modifiche nella didattica per renderla maggiormente capace di rispondere alle sfide della complessa, globalizzata e digitalizzata società nella quale viviamo. Non si tratta di innovare ad ogni costo, ma certamente oggi ridurre la didattica alla lezione frontale significa svilire la complessità verso la quale sono chiamati ad interfacciarsi quotidianamente e diffusamente i nostri studenti. La conclusione rimane aperta con la questione: un'altra scuola è possibile? E quali sono le condizioni per concretizzarla? Le esperienze innovative finora realizzate e oggetto di ulteriori e generativi sviluppi, hanno necessariamente bisogno di una contestualizzazione, ma assumono il fondamentale ruolo di far comprendere che un'altra scuola, altre forme e contesti di scuola sono possibili. Cogliamo, quindi, l'occasione della pandemia per ri-pensare la scuola e per dire “no alla generazione Covid”⁵⁶ cercando di “[...] rifarla, questa scuola, non di ripartire come se non fosse successo niente, ma di re-inventare”⁵⁷.

Mirca Montanari
Università degli Studi di Urbino
Giorgia Ruzzante
Libera Università di Bolzano

Riferimenti bibliografici

- Ansa, *Covid: maestre genovesi scelgono prati e boschi come aule*, 2021.
https://www.ansa.it/liguria/notizie/2021/03/27/covid-maestre-genovesi-scelgono-prati-e-boschi-come-aule_18e5a069-7883-422f-9ba2-751736b6e4dd.html
- Baldacci M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2005.
- Bauman Z., *Le nuove povertà*, Castelvecchi, Roma 2018.
- Benasayag M., *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*, Feltrinelli, Milano 2016.
- Benetton M., *Le valenze interdisciplinari dell'outdoor education nel paesaggio pedagogico*, «Pedagogia oggi», anno 18, n.1, 2020, pp.197-209.
- Bianchi P., *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*, il Mulino, Bologna 2020.
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- Bonica L., Sappa V., *Le metodologie didattiche*, in A. Cavalli, G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna 2010, pp. 129-158.
- Bortolotti A., Schenetti M., Telese V., *L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», n. 1, 2020, pp. 417-433,.

⁵⁵ <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative>

⁵⁶ M. Recalcati, *No alla generazione Covid. La lezione da trasmettere agli studenti*, 2020.

https://rep.repubblica.it/pwa/commento/2020/11/22/news/no_alla_generazione_covid-275362514

⁵⁷ R. Mantegazza, *La scuola dopo il coronavirus*, Castelvecchi, Roma 2020, p. 43.

- Canevaro A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013.
- Canevaro A., Ianes D., *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile e efficace*, Erickson, Trento 2019.
- Commissione europea, *Raccomandazione della commissione del 20 febbraio 2013 “Investire nell’infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale”* (2013/112/UE). Gazzetta Ufficiale dell’Unione europea, L. 59/5, 2013.
- Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT, *Imparare a studiare 2*, Trento, Erickson 2001.
- Cottini L. (a cura di), *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Giunti, Firenze 2019.
- d’Alonzo L., *La differenziazione didattica per l’inclusione*, Erickson, Trento 2017.
- De Angelis B., *L’azione didattica come prevenzione dell’esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Demo H., *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Erickson, Trento 2015.
- Dewey J., *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1990.
- Dominici P., *Dentro la società interconnessa. Prospettive etiche per un nuovo ecosistema della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Dunn R., Dunn K., *Teaching students through their individual learning styles. A practical approach*, Ally and Bacon, Boston 1978.
- Edwards C., Gandini L., Forman G., *The hundred languages of children: the Reggio Emilia experience in transformation*, Prager Press, Santa Barbara 2012.
- Fattorini O., Cangemi L., *D.A.D.A. (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un’innovazione realizzabile*, 2015 <http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-della-scuola/10-40183052184.shtml>
- Farné R., Agostini F. (a cura di), *Outdoor education. L’educazione si-cura all’aperto*, Edizioni Junior, Bergamo 2014.
- Ferri G., Davoli M., *Reggio tutta. A guide to the city by the children*, Reggio Children, Reggio Emilia 2000.
- Floridi L., *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer Open, Oxford 2015.
- Gardner H., *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1998.
- Gaspari P., *Cura educativa, relazione d’aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Anicia, Roma 2020.
- Giovannini V., *Il contributo dell’esperienza delle scuole Senza Zaino all’innovazione della scuola di base*, «Scuola democratica», 3, 2014, pp. 681-688.
- Hattie J., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Erickson, Trento 2016.
- Ianes D., *Verso una piena inclusione*, 2017 <https://www.youtube.com/watch?v=AWcBUj8rNFI>
innovazione.indire.it/avanguardieeducative
- Lucangeli D., *5 lezioni leggere sull’emozione di apprendere*, Erickson, Trento 2019.
- Lucangeli D., *A mente accesa*, Mondadori, Milano 2020.
- Magatti M., *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli Milano 2009.
- Malaguzzi L., Intervista, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Edizioni Junior, Bergamo 1999.
- Mantegazza R., *La scuola dopo il coronavirus*, Castelveccchi, Roma 2020.
- Maussier B., Domenici G., Profumo F., Vertecchi B., L’educazione, in B. Maussier, *Il mondo in divenire. Un dibattito aggiornato sulle previsioni di Jacques Attali*, Armando, Roma 2020, pp. 321-359.
- Matutini E., *Lotta alla povertà educativa: il ruolo della promozione delle capacità e delle aspirazioni*, «Welfare e ergonomia», 2020, pp. 71-80.
- Montanari M. (a cura di), *Educarsi in un mondo operoso. Percorsi emancipativi in prospettiva inclusiva*, Erickson, Trento 2019.
- Montanari M., *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Morin E., *Prefazione*, in G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004, pp. VII-X.

- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Morin E., *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano 2020.
- Musaio M. (a cura di), *Dentro la relazione educativa*, Elledici, Torino 2012.
- Nussbaum M.C., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna 2013.
- Orsi M., *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum per una scuola Comunità*, Erickson, Trento 2006.
- Paniagua A., Istace D., *Teachers as Designers of Learning Environments*, OECD Publishing, Paris 2018.
- Polito M., *Educare il cuore. Strategie per una comunità che si prende cura delle nuove generazioni*, La Meridiana, Bari 2012
- Recalcati M., *No alla generazione Covid. La lezione da trasmettere agli studenti*, 2020.
https://rep.repubblica.it/pwa/commento/2020/11/22/news/no_alla_generazione_covid-275362514
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B., *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica, natura*, Erickson, Trento 2015.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1990.
- Tomlinson C.A., *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma 2006.
- Vertecchi B., *La scuola disfatta*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Venturi I., *La Dad mette in crisi anche i prof, nelle scuole arrivano gli psicologi*, 2020.
https://www.repubblica.it/scuola/2020/11/22/news/la_dad_mette_in_crisi_anche_i_prof_nelle_scuole_arrivano_gli_psicologi-275362983/?ref=search
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
www.scuolasenzazaino.org
- Zanato Orlandini O., *Outdoor Education. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano*, «Studium Educationis», 2020, n.1, pp. 9-18.
- Zavalloni G., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, EMI, Verona 2008.

Emergenza Covid ed educatori a scuola: quali competenze si sono rivelate più efficaci per gli educatori scolastici ai fini di una educazione inclusiva

Amelia Lecce¹

L'incertezza che sembra caratterizzare la società attuale ha acuito situazioni di vulnerabilità e disuguaglianza sociale e ha fatto emergere chiaramente che spesso l'improbabile governa le nostre vite². Infatti, a causa della pandemia tuttora in corso, l'educatore scolastico – che per sua natura è pronto ad accogliere il rischio, l'evento inaspettato e il fallimento – ha rallentato (e in qualche caso paralizzato) alcuni interventi di primaria importanza. Questa congestione sembra aver avuto delle ripercussioni sulla qualità delle prestazioni nonché sugli ambiti di intervento, sull'utenza³, ma ha anche consolidato quella flessibilità e adattabilità al cambiamento^{4 5} tipica delle professioni educative⁶.

La ricerca – che vede coinvolte 8 educatrici scolastiche – intende indagare quali competenze sono risultate più efficaci durante l'emergenza causata da Covid-19.

Dall'analisi dei dati, condotta con software MAXQDA, è emerso che una delle competenze chiavi per gli educatori è la flessibilità.

Pertanto, la figura dell'educatore e del pedagogo che già da diversi anni è protagonista di numerosi cambiamenti potrebbe proporsi come professionista orientato a fronteggiare la complessità del sistema scolastico (e non solo) e favorire buone pratiche inclusive e flessibili.

The uncertainty that seems to characterize today's society has exacerbated situations of social inequality and has made it clear that the improbable often rules our lives⁷.

In fact, due to the pandemic still underway, the school educator - who by nature is ready to host the risk, the unexpected event and the failure - has slowed down (and in some cases paralyzed) some interventions of primary importance. This congestion seems to have had repercussions on the quality of services as well as on the ambition of intervention, on users⁸, but it has also consolidated that flexibility and adaptability to change^{9 10} typical of the professions educational¹¹.

The research - which involves 8 school educators - intends to investigate which skills are most effective during the emergency caused by Covid-19.

From the data analysis, conducted with MAXQDA software, it emerged that one of the key skills for educators is flexibility.

¹ Amelia Lecce è Dottore di ricerca in Scienze del linguaggio, della società della politica e dell'educazione ed è l'autrice dell'articolo.

² N.N. Taleb, *Il cigno nero. Come l'improbabile governa la nostra vita*. Il saggiatore, Milano 2009.

³ Caritas Italiana, *Gli anticorpi della solidarietà rapporto 2020 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, 2020. Scaricabile al seguente link http://s2ew.caritasitaliana.it/materiali/Rapporto_Caritas_2020/Report_caritasita_2020.pdf

⁴ A. Berthoz, *La semplicità*, Codice Torino 2011.

⁵ M. Sibilio, *La didattica semplicità*. Liguori, Napoli 2014.

⁶ *Ibidem*.

⁷ N.N. Taleb, *Il cigno nero. Come l'improbabile governa la nostra vita*. Il saggiatore, Milano 2009.

⁸ Caritas Italiana, *Gli anticorpi della solidarietà rapporto 2020 su povertà ed esclusione sociale in Italia*. Scaricabile al seguente link http://s2ew.caritasitaliana.it/materiali/Rapporto_Caritas_2020/Report_caritasita_2020.pdf 2020

⁹ A. Berthoz, *La semplicità*, cit.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ M. Sibilio, *La didattica semplicità*, cit.

¹² *Ibidem*.

Therefore, the figure of the educator and pedagogist who has been the protagonist of numerous changes for several years could propose himself as a professional oriented to face the complexity of the school system (and not only) and promote inclusive and flexible good practices.

Parole chiave

Educatore scolastico; Covid-19; flessibilità; semplicità; inclusione

Keywords

School educator; Covid-19; flexibility; simplicity; inclusion

1. Quali competenze per l'educatore scolastico: il profilo inclusivo dell'educatore

Nonostante la legge 205/2017 possa essere considerata una tappa importante in quanto riconosce «le figure dell'educatore e del pedagogista [...] come strategiche nella prospettiva di un'indispensabile innovazione del sistema di welfare, secondo un'ottica promozionale e rigenerativa»¹², al fine di riconoscere a pieno la complessità e la multidimensionalità del lavoro educativo, occorre sottolineare che essa «intende essere il punto di partenza, non il punto di arrivo, perché molto cammino resta da fare»¹³.

La gestione dei servizi educativi, come disciplinato dalla “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali” (L. 328/2000), viene affidata alle regioni e questo elemento rende di difficile interpretazione una lettura globale della complicata situazione attuale. Pertanto, se da un lato risulta essere una *quaestio complexa* fare una ricognizione dei servizi educativi che durante la pandemia hanno visto le attività prima bloccate e poi ripartite – si registra, infatti, una situazione a macchia di leopardo del servizio educativo nazionale – dall'altro lato, appare più semplice delineare – almeno in letteratura scientifica – le competenze dell'educatore, gli ambiti di intervento e definire il profilo dell'educatore come inclusivo e promotore di *best practice*.

Infatti, a livello normativo l'educatore professionale socio – pedagogico e il pedagogista sono dei “professionisti che operano in ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale” (L. 205/2017, art. I, comma 594).

In coerenza con le indicazioni dettate dal Quadro Europeo delle Qualifiche¹⁴, l'educatore professionale socio-pedagogico è competente negli interventi legati alla progettazione, alla

¹² V. Iori, *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Erickson, Trento 2018 p. 9.

¹³ *Ibi*, p. 11

¹⁴ Il QEQ è una certificazione europea capace di rendere omogenee le qualifiche professionali nei diversi paesi europei con l'obiettivo di comparare l'istruzione e la formazione. La classificazione va dal livello 1 che equivale al conseguimento dell'istruzione dell'obbligo, al livello 8 che corrisponde al livello più alto con l'acquisizione del titolo di dottore di ricerca o equivalente (Commissione Europea, 2009). L'educatore professionale socio-pedagogico rientra nel 6° livello del Quadro europeo delle qualifiche (QE). Il pedagogista, invece, rientra nel 7° livello del Quadro Europeo delle Qualifiche (QE).

programmazione, alla realizzazione, alla valutazione di azioni educative e formative dirette alla persona nei diversi ambiti e servizi.

Il nuovo profilo professionale evidenzia come l'educatore non può essere relegato a semplice "tecnico" che esegue in maniera meccanica e adotta un protocollo prestabilito per ogni situazione, ma si presenta come un esperto pedagogico riflessivo e competente¹⁵.

Dunque, se «educatori non ci si improvvisa»¹⁶, occorre definire quali sono le competenze utili nel (e al) lavoro educativo e, a tal proposito, si distinguono due livelli:

- le competenze legate ai contenuti specifici delle azioni educative;
- le competenze legate al senso degli interventi educativi all'interno dei diversificati contesti in cui si svolge l'azione educativa¹⁷.

Queste competenze vengono esercitate dall'educatore in diversi ambiti di intervento (in situazioni di rischio o marginalità sociale) e con diverse fasce di età; tale molteplicità di contesti in cui è possibile operare conduce inevitabilmente alla strutturazione di alcune competenze fondamentali che vengono distinte dall'Associazione Internazionale degli Educatori Sociali (AIEJI) in:

- saper intervenire – l'educatore dovrebbe essere in grado di agire sulla situazione in quanto è in grado di identificare i bisogni nel rispetto delle singolarità di ogni individuo;
- saper valutare – l'educatore dovrebbe essere in grado di progettare, organizzare e riflettere sulle azioni in corso e pianificare quelle future;
- saper attuare pratiche riflessive – l'educatore dovrebbe essere in grado di riflettere sulle proprie azioni «L'educatore sociale deve essere in grado di riflettere sulle questioni che riguardano il proprio ambito professionale con i colleghi e con le altre figure professionali, al fine di costruire una visione comune e favorire lo sviluppo della cultura professionale. Le riflessioni devono essere fatte conoscere e diffuse sia nel proprio ambito professionale che pubblicamente»¹⁸.
-

Accanto a queste competenze che l'Associazione Internazionale degli Educatori Sociali (AIEJI) definisce come fondamentali, vengono elencate altre competenze centrali:

- competenze personali e relazionali – si fa riferimento alla vasta gamma degli aspetti che riguardano le motivazioni, l'impegno, le attitudini;
- competenze sociali e comunicative – si fa riferimento alla dimensione multidisciplinare e di equipe che caratterizza il lavoro educativo;

¹⁵ F. Oggionni, *Il profilo dell'educatore: formazione e ambiti di intervento*. Carocci Faber, Roma 2019.

¹⁶ V. Iori, *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Erickson, Trento 2018 p.10.

¹⁷ Cfr. F. Oggionni, *Il profilo dell'educatore: formazione e ambiti di intervento*, cit.

¹⁸ AIEJI, *Le competenze professionali dell'educatore sociale*. Scaricabile al seguente link , in <http://aieji.net/media/1045/persons-with-disabilities-it.pdf> p. 9

- competenze organizzative – si fa riferimento all’aspetto gestionale e amministrativo del servizio;
- competenze sistemiche – si fa riferimento al contesto in cui si svolge l’azione educativa¹⁹.

-

Tali competenze delineano un profilo professionale flessibile e capace di adattarsi al cambiamento^{20 21}, proprietà che oggi appaiono strategiche per affrontare nuove sfide e fronteggiare la complessità del sistema educativo.

Il riferimento va alla teoria della Semplicità in didattica come possibile strumento adatto a elaborare risoluzioni descrittive e prassiche²². Infatti, la teoria della Semplicità parte dalla circolarità *teoria–prassi*, per approdare ad azioni educative influenzate da solidi impianti teorici²³ che risultano essere vincenti ai fini di una educazione inclusiva.

In conclusione, l’educatore, oggi, nel riconoscimento della sua professione come esperto di interventi educativi, sperimenta un rapporto continuo con la flessibilità – intesa come la capacità di adattarsi ai cambiamenti affrontando nuove situazioni con strumenti consapevoli²⁴ –.

2. Le competenze dell’educatore per promuovere buone pratiche dentro e fuori la scuola

L’educatore scolastico è una figura professionale che opera nell’ambito dell’educazione scolastica (di ogni ordine e grado) e in stretta collaborazione con gli insegnanti, con la classe, con i singoli alunni e con la famiglia²⁵.

L’azione educativa, di cui l’educatore è promotore, è sempre mediata da una componente relazionale tra l’Io e l’Altro²⁶ e trova una sua applicabilità sia dentro che fuori la scuola. Pertanto le aree professionali di competenza educativa sono di fondamentale importanza per far emergere le buone pratiche educative.

Definire quali potrebbero essere le buone pratiche scolastiche richiama la capacità dell’educatore di saper collaborare con le diverse figure professionali che intervengono nella relazione educativa, ad esempio, a scuola gli attori coinvolti sono: il docente curricolare, il docente di sostegno, l’educatore scolastico. Tali figure, insieme, progettano una azione sinergica al fine di rispondere ai bisogni educativi emergenti²⁷ in una logica di inclusione piena. Secondo Calaprice le buone pratiche che un educatore deve preservare sono:

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ A. Berthoz, *La semplicità*, cit.

²¹ M. Sibilio, *La didattica semplice*, cit.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ S. Calaprice, *L’Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze. Formazione & insegnamento*, «Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione», 2016 14(3), 319–334.

²⁶ L. Perla, M.G. Riva (eds.), *L’agire educativo: manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. La Scuola, Brescia 2016.

²⁷ *Ibidem*.

- Collaborare con il team degli insegnanti al fine di supportare le strategie didattiche intraprese dai docenti (o eventualmente suggerire delle possibili variazioni, sempre nel rispetto dei singoli stili cognitivi);
- interagire con tutti gli alunni al fine di promuovere l'inclusione all'interno del contesto classe, con uno sguardo sempre vigile e attento alle dinamiche dei conflitti tra i compagni;
- interagire con gli insegnanti al fine di rinegoziare delle possibili regole per appianare dei conflitti o delle incomprensioni tra alunni e docenti.
- condividere dei suggerimenti per l'elaborazione del Piano Educativo Personalizzato in una logica costruttiva, di promozione e di rispetto dei singoli apprendimenti degli alunni con disabilità²⁸.

Un'altra buona pratica è quella che mette in relazione le competenze educative più propriamente progettuali con le comunità di pratiche. Il richiamo va sicuramente al costrutto di Lave e Wenger che intendono le comunità come luoghi in cui far emergere il potenziale apprenditivo attraverso la condivisione di esperienze, strumenti, modi di vivere, importanti per generare conoscenze organizzate e di qualità^{29 30}. Le *governance* scolastiche, in questo senso, potrebbero diventare dei veri e propri incubatori di buone pratiche inclusive, se solo riuscissero a cogliere le sfide che la rete pubblico–privato lancia al fine di promuovere l'inclusione scolastica per tutti gli studenti³¹.

A tal proposito, molti sono i progetti che si ispirano alla strutturazione di possibili azioni educative che coinvolgono competenze educative, partner istituzionali e molteplici stakeholder. Uno tra tutti il progetto proposto dall'Impresa Sociale “Con i bambini” che si pone come obiettivo proprio quello di rafforzare le comunità di pratiche al fine di promuovere l'inclusione sociale degli studenti a rischio marginalità³².

La promozione di buone pratiche, in definitiva, non può essere scissa dalle competenze specifiche dell'educatore che oggi grazie alla legge 205/2017 vengono strutturate in ambito accademico con la classe di laurea L–19. Infatti, le competenze relazionali e comunicative, promosse dei corsi di studi, sono fondamentali per permettere agli educatori di avviare azioni

²⁸ Cfr. S. Calaprice, *L'Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze. Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 2016 14(3), 319–334.

²⁹ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Cortina Raffaello, Milano 2006.

³⁰ J. Lave, & E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Edizioni Erickson, Trento 2006.

³¹ E. Borgonovi, & L. Ciletti, *La rete pubblico–privato per l'inclusione scolastica dei bambini con bisogni educativi speciali. Teorie, legislazione e buone pratiche di leadership*. Francoangeli, Milano 2018.

³² Uno dei tanti progetti che l'Impresa Sociale promuove, insieme a WeWorld, è il progetto S.P.A.C.E. Studenti Pendolari Acquisiscono Competenze Educative che ha come obiettivo quello di migliorare la vita degli studenti pendolari – attraverso il coinvolgimento della comunità educante – che vivono nelle aree più svantaggiate del paese. È possibile recuperare le informazioni al seguente link <https://www.weworld.it/progetto-space/>

ragionate a scuola e fuori la scuola, a supporto della genitorialità e alla lotta alla marginalità e alla devianza³³.

L'educatore, in questo senso, può rappresentare un vero e proprio agente del cambiamento, un professionista competente per agire in maniera trasformativa sul sistema nella promozione di una prospettiva inclusiva. Infatti, l'educatore può incidere positivamente sulla comunità territoriale e scolastica in quanto competente ad agire in favore di persone con bisogni educativi in un'ottica sistemica.

Ad onor del vero, però, durante questo periodo di emergenza pandemica non si può considerare la scuola «come una variabile indipendente dalla società e dalle imponenti trasformazioni culturali ed economiche che l'hanno interessata anche solo negli ultimi vent'anni»³⁴ e pertanto, in ultima analisi è necessario citare l'utilizzo degli strumenti digitali come possibili *best practice*.

Purtroppo, in letteratura non sembrano essere riportati esempi di buone pratiche realizzate dagli educatori durante la fase emergenziale, ma vengono per lo più elencati gli esiti di ricerche che hanno coinvolto docenti/studenti in aula³⁵ ³⁶ o fuori dall'aula, come ad esempio, docenti/studenti in carcere³⁷.

Di indubbio interesse è sicuramente la proposta di Bertagna (2020) che promuove una *scholé estiva* volta da un lato a garantire attività extracurricolari agli studenti e d'altro lato a rispondere come sistema di *welfare* alle esigenze delle famiglie³⁸. Le attività di questa idea progettuale vengono proposte in ambiente *e-learning* o *blended* e, in questo senso, il profilo degli educatori assicurerebbe la qualità educativa dei servizi offerti³⁹.

In conclusione, è possibile affermare che un educatore riesce ad attivare buone pratiche solo se è competente. Infatti, la competenza – in una dimensione più completa – può essere sintetizzata nella formula *sapere, saper essere e saper agire*⁴⁰.

L'educatore competente è, dunque, colui che connette la capacità tecnica dell'operatore all'esperienza, in una logica di buon funzionamento del servizio educativo e solo in questo caso può definirsi promotore di *best practice*. Il bravo educatore, infatti, riesce a controllare e gestire

³³ L. Perla, L. S. Agrati, & I. Amati, *Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'università degli Studi di Bari Aldo Moro*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 17(2), 221–243. 2020

³⁴ Cfr. G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020.

³⁵ G. Fiorentino, & E. Salvatori, *La didattica a distanza, dall'emergenza alle buone pratiche*. Umanistica Digitale, 4(8) 2020

³⁶ L. Perla, L.S. Agrati, & I. Amati, *Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'università degli Studi di Bari Aldo Moro*. Rivista Italiana di Educazione Familiare, 2020 17(2), 221–243.

³⁷ L. Decembrotto, *L'istruzione degli adulti in carcere durante l'emergenza Covid-19*, «Italian journal of special education for inclusion», 2020 8(2), 278–290.

³⁸ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, cit.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Etas, Milano 2004.

le variabili afferenti a diversi ambiti disciplinari e culturali, adottando i principi di flessibilità, innovazione e sostenibilità⁴¹.

Metodologia della ricerca

L'obiettivo del presente studio è indagare, mediante un questionario, quali competenze educative si sono rivelate più efficaci durante la fase di emergenza pandemica sul territorio italiano.

Nello specifico, il questionario è stato strutturato al fine di rilevare le seguenti informazioni:

- Quali sono le competenze che dovrebbe possedere un buon educatore scolastico
- Come ha inciso la pandemia nel lavoro educativo
- Come le azioni educative si sono trasformate in competenze
- Quali sono state le esperienze positive di inclusione scolastica.

Campione

Il campione di convenienza è composto da 8 educatrici che prestano servizio come Educatrici scolastiche tra le province di Firenze, Milano e Avellino.

Nel dettaglio, sette educatrici operano in Istituti Secondari di Secondo grado e una educatrice opera in una Scuola Primaria di Primo Grado.

In media l'età delle educatrici si aggira intorno ai 35 anni e tutte lavorano in ambito educativo da poco più di 6 anni.

Le ore di servizio prestate negli Istituti variano da un massimo di 30 per quanto riguarda le intervistate del Nord e del Centro Italia fino ad arrivare a 6 ore per le educatrici che prestano servizio nella provincia di Avellino. Purtroppo, il campione esaminato è troppo piccolo per poter effettuare qualsiasi tipo di inferenza statistica più ampia, ma si rileva comunque un drastico diminuire di ore a disposizione per gli alunni e le alunne con disabilità nella provincia del Mezzogiorno presa in esame.

Procedura e strumenti di analisi

La ricerca, prende avvio dalla costruzione di un questionario a risposta aperta creato con *software* Moduli di G suite for education (la piattaforma google utilizzata per la creazione e condivisione di materiale educativo).

Il questionario è composto da una prima parte volta a raccogliere informazioni socio-anagrafiche (età; genere; provincia in cui si presta servizio; l'ordine scolastico in cui si presta servizio; anni di esperienza lavorativa; il numero di ore e di utenti che si segue) e da un'altra in

⁴¹ A. Traverso, *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*, Carrocci Editore, Roma 2018.

cui si chiede all'intervistato di individuare quali tipologie di competenze potrebbero essere utili all'educatore scolastico.

Le risposte ottenute dal questionario sono state elaborate mediante MAXQDA, *software* creato appositamente per la ricerca qualitativa e che basa il suo approccio sulla *Grounded theory Methodology*, di stampo sociologico. La peculiarità di questo approccio – che mira a contenere nell'analisi sia l'aspetto qualitativo che quantitativo – è quella di costruire un chiave interpretativa ragionata e competente del fenomeno che si sta analizzando⁴².

Nello specifico, le domande analizzate con il *software* MAXQDA sono le seguenti:

1. Quali competenze dovrebbe avere l'educatore che opera nel contesto scolastico?
2. Come trasforma le competenze chiave che lei ha elencato in azioni educative, al fine di favorire le pratiche inclusive?
3. Durante la crisi pandemica, causata da Covid-19 e tuttora in corso, come è cambiato il suo lavoro?
4. Quali competenze sono state utili nell'affrontare una situazione problematica nel suo ambito professionale?
5. Come ha trasformato le “core competence” in azioni educative durante il periodo caratterizzato da Covid- 19?
6. Racconti un'esperienza positiva legata al suo lavoro educativo nel periodo caratterizzato da Covid-19

Ogni risposta è stata codificata con una serie di codici e di subcodici a cui vengono attribuiti dei colori per rendere i risultati dell'analisi facilmente controllabili e visibili allo sperimentatore.

Più nello specifico, in base alle risposte date dagli intervistati, il sistema dei codici è stato così ripartito:

Colore	Codice	Sub Codice
●	collaborazione	
●	competenze autoriflessive	
●	empatia	
●	flessibilità durante l'azione educativa	
●	flessibilità e vicarianza	flessibilità durante l'azione educativa
●	Bassi livelli di partecipazione attiva	di scarso contatto con l'utenza

⁴² E. De Gregorio, & P. F. Lattanzi, *Programmi per la ricerca qualitativa. Guida pratica all'uso di ATLAS. Ti e MAXQDA: Guida pratica all'uso di ATLAS. Ti e MAXQDA*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

●	osservazione e ascolto	
●	programmazione educativa	
●	programmare e valutare	programmazione educativa
●	supporto al personale scolastico	
●	supporto al personale scolastico	valore negativo

Tabella 1 Attribuzione di codici

I codici, nel linguaggio MAXQDA, vengono utilizzati come delle etichette per nominare delle parti di testo. In questo caso, i codici sono stati attribuiti in base ai concetti espressi dagli intervistati nei diversi item presentati.

Si sottolinea, inoltre, in accordo con i principi generali della *Grounded theory*, che i codici sono stati attribuiti *in fieri* all'analisi condotta, lasciando piena autonomia riflessiva allo sperimentatore⁴³. Questo approccio ha permesso di analizzare i risultati delle risposte senza partire da una certezza iniziale che potrebbe influenzare la ricerca.

Discussione dei dati raccolti

L'analisi parte dall'individuazione di codici che – come riportato nella Tabella 1 – sono il risultato dell'azione dello sperimentatore che interpreta le risposte degli intervistati.

La prima domanda (che è anche quella con il maggior numero di risposte) ci restituisce un quadro piuttosto coerente con le indicazioni dettate dall'Associazione Internazionale degli Educatori Sociali che delinea un profilo vocato all'osservazione e all'ascolto (colore blu Tab. 1 e 2)

«Osservazione partecipata e non delle dinamiche della classe e sull'ascolto attivo al fine di instaurare relazioni educative efficaci»

«Ascolto attivo dell'alunno e dei compagni di classe che rivestono un ruolo fondamentale per l'inclusività, la programmazione e valutazione di attività educative» (colore giallo Tab. 1 e 2)

«attuare e monitorare il PEI dell'alunno al fine di contribuire all'accrescimento delle autonomie, delle competenze scolastiche e abilità sociali»

alla flessibilità di interventi educativi (colore verde Tab. 1 e 2)

«Spirito critico, intraprendenza, capacità di risolvere problemi, umanità»

⁴³ A. L. Chapman, M. Hadfield, & C.J. Chapman, *Qualitative research in healthcare: an introduction to Grounded theory using thematic analysis*, «Journal of the Royal College of Physicians of Edinburgh», 2015 45(3), 201–205.

«Capacità di adattamento e flessibilità».

Per quanto riguarda il codice supporto al personale scolastico (colore rosso Tab. 1 e 2) è stato attribuito un valore negativo in quanto nei segmenti rilevati l'utente appare essere un "valore accessorio" e non il destinatario del servizio

«Le azioni sono principalmente di supporto al personale scolastico e di riflesso agli utenti».

La seconda domanda "Come ha inciso la pandemia nel lavoro educativo" restituisce un quadro piuttosto disomogeneo che spazia da valori negativi come il codice di colore nero, ovvero "bassi livelli di partecipazione attiva"

«È cambiato sull'aspetto della vicinanza fisica e della minore inclusività in classe. Spesso la classe è assente, in quanto in dad, quindi aumentano le ore di solitudine e di isolamento dai compagni»

«Meno contatto con i bambini »

«Il lavoro è stato totalmente sospeso»,

ma anche a codici più positivi come il giallo ovvero, interventi basati sulla programmazione di obiettivi più a breve termine

«Le nuove modalità di didattica a distanza, hanno inciso sicuramente, ma si è cercato di non perdere di vista gli obiettivi a breve termine come le interrogazioni o le verifiche».

Altri codici rilevati nell'analisi della seconda domanda sono quelli relativi alla flessibilità

«Rimodellando il mio lavoro educativo in generale»,

oppure all'osservazione e all'ascolto

«Ponendo più attenzione alle necessità emotive dell'utente».

Per quanto riguarda la terza domanda, ovvero, "trasformazione delle competenze educative in azioni inclusive" si rileva una massiccia interpretazione dei codici che riguardano la flessibilità, infatti:

«Anche l'isolamento e la distanza fisica sono diventate competenze da sfruttare...l'uso della mascherina è diventato un gioco, la distanza un qualcosa che ci permetteva di scandire meglio le parole oppure di sfruttare di più la gestualità»

«Abbiamo giocato con le emozioni proprio utilizzando le mascherine...disegnandoci le espressioni e andando ad enfatizzare ancora di più la profondità dello sguardo. I ragazzi hanno capito che distanziamento fisico non è l'equivalente di distanziamento emotivo. Abbiamo sfruttato di più il giardino, stando all'aria aperta, abbiamo avuto modo di incentivare il contatto con la natura ,con le foglie, la terra...cosa che normalmente facevano meno».

Nella terza domanda si rilevano anche competenze autoriflessive

«Le competenze trasformate in azioni educative hanno riguardato auto-riflessione, training».

Come ultima domanda, è stato chiesto alle educatrici di riportare delle esperienze positive di inclusione scolastica che possono essere raggruppate sotto il codice "flessibilità e adattamento al cambiamento" e "collaborazione" e di seguito si riportano alcuni stralci

«Ricorderò per sempre il sorriso dei miei bambini disegnato sulla mascherine così da poter permettere loro di vedere sempre un sorriso e di poter gioire nonostante tutto»

«Ricordo di quando sono entrata in classe e ho visto tanti bimbi in una posizione molto strana, mi stavano salutando con l'abbraccio a distanza»

«Il contatto e la collaborazione con i ragazzi che seguo e gli altri professionisti sono sempre stati costanti e le soddisfazioni non sono comunque mancate; a prescindere dalla situazione difficile»;

Si riporta, infine, sempre nell'analisi dell'ultima domanda, l'esperienza negativa di un'educatrice – evidenziata con un codice rosso – che scrive testualmente

«Per quanto riguarda la mia esperienza sono mancati del tutto dei momenti positivi da riportare, anche perché il mio ruolo è stato considerato solo come di aiuto al personale scolastico».

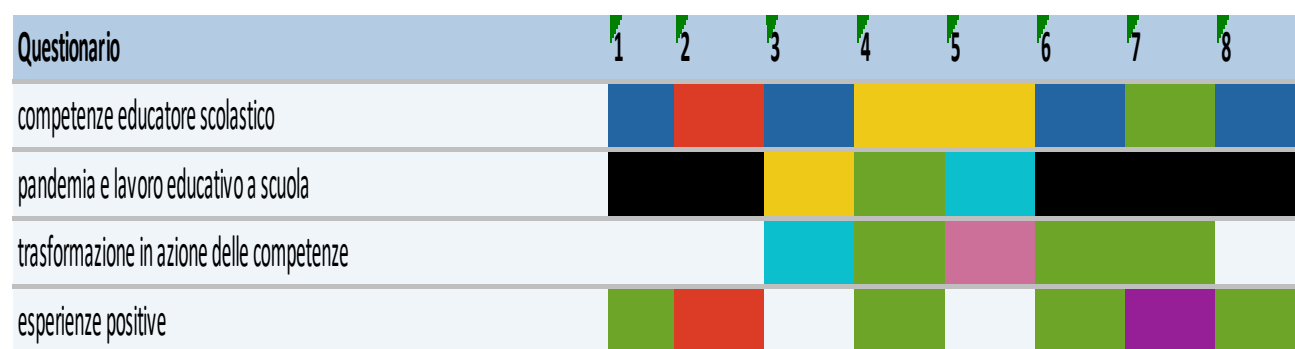


Figura 2 Colori e domande

Conclusioni

Gli effetti della condizione pandemica, con cui oramai il mondo convive da qualche anno, sembra pervadere tutti i settori, in particolare il mondo dell'istruzione e dell'educazione.

Per tale ragione, molte sono le ricerche condotte in ambito educativo che provano a indagare e riflettere su quale sia la strada percorribile dai docenti e dagli educatori al fine di produrre pratiche inclusive^{44 45}. Infatti, l'obiettivo di questo lavoro è proprio capire quali sono state le competenze adottate dagli educatori in questa fase di emergenza sanitaria che ha visto l'apertura a singhiozzo delle istituzioni educative.

Dall'indagine presentata è emerso che sono state necessarie le competenze di intervento, valutative e riflessive – così come delineate dall'Associazione Internazionale degli Educatori

⁴⁴ M. Sibilio, & P. Aiello, *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*, FrancoAngeli, Milano 2014

⁴⁵ M. Sibilio, & P. Aiello, *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*, Edises, Napoli 2018.

Sociali –, ma altrettanto necessarie sono le *soft skills* più propriamente legate a una visione flessibile e di adattamento al cambiamento^{46 47}.

Infatti, la figura 2 mostra chiaramente che il colore più ricorrente nell'interpretare le diverse domande è il verde che – in questa analisi – rappresenta un buon livello di *flessibilità e di adattamento al cambiamento*^{48 49}.

Il costrutto preso in esame fa riferimento agli studi sulla semplicità riconducibili ad Alain Berthoz e alla declinazione in chiave didattica riconducibili a Maurizio Sibilio. Tale neologismo impone l'adozione di soluzioni alternative che restituiscono alla realtà una possibile decifrazione, senza però correre il rischio di semplificazioni:

«tali soluzioni rappresentano principi semplificativi che riducono il numero o la complessità dei processi e permettono di elaborare molto rapidamente informazioni e situazioni, tenendo conto dell'esperienza passata e anticipando il futuro, facilitando la comprensione delle intenzioni senza snaturare la complessità del reale. Dal mio punto di vista la semplicità consiste in questo insieme di soluzioni trovate dagli organismi viventi affinché, nonostante la complessità dei processi naturali, il cervello possa preparare l'atto e anticiparne le conseguenze»⁵⁰.

Dunque, un agire flessibile presuppone una postura proattiva dell'educatore che diventa un agente capace di adattarsi al cambiamento «semplicemente agendo, giocando d'anticipo»⁵¹.

L'educatore, oggi, nel riconoscimento della sua professione come progettista di interventi educativi inclusivi, sperimenta un rapporto continuo con la flessibilità, intesa non soltanto come la capacità di sopportare una forza, piegandosi senza farsi spezzare⁵², ma come un'opportunità, un «ragionamento o una scommessa sul futuro»⁵³.

E in effetti, la legge Iori suggerisce un profilo professionale che è competente nel valorizzare risorse individuali e collettive, nella «ri-costruzione di reti formali ed informali, sul lavoro di comunità e sul superamento delle categorizzazioni rigide e degli steccati inter-professionali, a favore di un approccio più integrale e flessibile»⁵⁴ che solo uno scambio tra teorie e pratiche può assicurare.

Amelia Lecce
Università degli Studi di Salerno

⁴⁶ A. Berthoz, *La semplicità*, cit.

⁴⁷ M. Sibilio, *La didattica semplice*, cit.

⁴⁸ A. Berthoz, *La semplicità*, cit.

⁴⁹ M. Sibilio, *La didattica semplice*, cit.

⁵⁰ A. Berthoz, *La semplicità*, cit. pp. 10/11

⁵¹ P. Aiello, U. Sharma, M. Sibilio, *La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice?*, «Italian Journal of Educational Research», 2016 IX: 17–28, p. 15

⁵² R. Sennet, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 1999

⁵³ M. Sibilio, *La didattica semplice*, cit. p. 10.

⁵⁴ V. Iori, *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Erickson, Trento 2018 pp.9/10.

Riferimenti bibliografici

- AIEJI, *Le competenze professionali dell'educatore sociale*. Scaricabile al seguente link , in <http://aieji.net/media/1045/persons-with-disabilities-it.pdf>
- Aiello P., Sharma U., Sibilio M. (2016). *La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplicità?* Italian Journal of Educational Research, IX: 17–28.
- Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino, Codice.
- Borgonovi, E., & Ciletti, L. (2018). *La rete pubblico-privato per l'inclusione scolastica dei bambini con bisogni educativi speciali: Teorie, legislazione e buone pratiche di leadership*. Francoangeli.
- Calaprice, S. (2016). *L'Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze. Formazione & insegnamento*. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 14(3), 319–334.
- Caritas Italiana, (2020). *Gli anticorpi della solidarietà rapporto 2020 su povertà ed esclusione sociale in Italia*. Scaricabile al seguente link http://s2ew.caritasitaliana.it/materiali/Rapporto_Caritas_2020/Report_caritasita_2020.pdf
- Chapman, A. L., Hadfield, M., & Chapman, C. J. (2015). *Qualitative research in healthcare: an introduction to Grounded theory using thematic analysis*. Journal of the Royal College of Physicians of Edinburgh, 45(3), 201–205.
- Commissione Europea, (2009) *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee. Documento consultato in data 1/2/2021 al link https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf
- De Gregorio, E., & Lattanzi, P. F. (2012). *Programmi per la ricerca qualitativa. Guida pratica all'uso di ATLAS. Ti e MAXQDA: Guida pratica all'uso di ATLAS. Ti e MAXQDA*. Milano, Francoangeli.
- Decembrotto, L. (2020). *L'istruzione degli adulti in carcere durante l'emergenza Covid-19*. Italian journal of special education for inclusion, 8(2), 278–290.
- Fiorentino, G., & Salvatori, E. (2020). *La didattica a distanza, dall'emergenza alle buone pratiche*. Umanistica Digitale, 4(8).
- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento, Erickson.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento, Edizioni Erickson.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018–2020.
- Legge 8 novembre 2000, n. 328. Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.
- Oggionni, F. (2019). *Il profilo dell'educatore: formazione e ambiti di intervento*. Roma, Carocci Faber.
- Pellerey M., (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Etas, Milano
- Perla L., Riva M.G. (eds.). (2016), *L'agire educativo: manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia, La Scuola.
- Perla, L., Agrati, L. S., & Amati, I. (2020). *Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'università degli Studi di Bari Aldo Moro*. Rivista Italiana di Educazione Familiare, 17(2), 221–243.
- Perla, L., Felisatti, E., Grion, V., Agrati, L. S., Gallelli, R., Vinci, V., ... & Bonelli, R. (2020). *Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale*. Excellence and Innovation in Learning and Teaching–Open Access, 5(2).
- Sennet R., (1999), *l'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano.

- Sibilio, M. (2010). *Il profilo professionale dell'educatore nei servizi e nelle attività motorie e sportive: aree di competenza e ambiti di intervento*. Il profilo professionale dell'educatore nei servizi e nelle attività motorie e sportive, 1000–1010.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Napoli, Liguori.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2015). Formazione e ricerca per una didattica inclusiva. *Milano, FrancoAngeli*.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). Lo sviluppo professionale dei docenti. *Ragionare per una scuola inclusiva*. Edises, Napoli.
- Taleb, N. N. (2009). *Il cigno nero. Come l'improbabile governa la nostra vita* (Vol. 77). Il saggiatore, Milano.
- Traverso A., (2018), *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*, Carrocci Editore, Roma.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Italia: Cortina Raffaello.

RUBRICA

UN LIBRO, I LIBRI, UN PROBLEMA

Lógos, verbum e paideía: riscoprire il valore della parola per un'“educazione” che sia “formazione”

Alice Locatelli

A partire dal nuovo libro di Elsa Maria Bruni, “Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione” (2021) si propone una riflessione sul ruolo dei classici nella società contemporanea, evidenziando l'importanza che possono rivestire ancora oggi nel processo di educazione e di formazione delle nuove generazioni, attraverso una riscoperta del valore delle parole.

The essay aims to analyze the new book written by Elsa Maria Bruni, “Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione” (2021), focusing on the role of classical tradition in the contemporary society. The Ancient world becomes an important source in the process of education thanks to a rediscovery of the Western culture's roots.

Parole chiave

Paideía; mondo antico; educazione; parola; letteratura

Keywords

Paideía; Ancient world; education; word; literature

I Greci e i Romani sapevano bene che *nihil durare potest tempore perpetuo*¹ – “niente può durare per sempre” –: eppure, a Pompei, nella città diventata eterna proprio grazie alla sua caducità², questo graffito diventa testimonianza di come le parole sappiano superare quel limite che il Tempo stabilisce per ogni cosa e che le Parche fissano per tutti i mortali.

Simili a echi lontani che affasciano chi presta loro attenzione, giungono fino ai contemporanei, divenendo un terreno fertile da indagare ancora oggi, come mostra il nuovo libro di Elsa M. Bruni, ordinario di “Pedagogia generale e sociale” presso l'Università degli Studi “G. d'Annunzio” di Chieti-Pescara, intitolato *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione* (2021). Proponendo un itinerario nel mondo classico, l'autrice riserva una profonda attenzione alla lezione degli antichi, offrendo ai lettori uno studio che, muovendo dagli attuali problemi educativi, invita a riscoprire le radici della cultura occidentale. Nonostante si tratti di tematiche poco considerate nel panorama pedagogico italiano contemporaneo, Bruni riesce nell'intento di mettere in dialogo il passato e il presente, mostrando come la *paideía*, intesa non

¹ *Nihil durare potest tempore perpetuo: / cum bene Sol nituit, redditur Oceano, / decrescit Phoebe, quae modo plena fuit, / Austrorum feritas saepe fit aura levis*: “Nulla dura in eterno: / il Sole che già brillò, torna a tuffarsi nell'oceano, / decresce la luna che già fu piena, / la violenza dei venti spesso diventa lieve brezza” (*Corpus Inscriptionum Latinarum* IV 9123, trad. di L. Canali).

² V. Hunink (a cura di), *Felice è questo luogo! 1000 graffiti pompeiani*, Apeiron, Roma 2013, p. 15.

come mera «educazione», ma come «modello di vita»³, «tensione a coltivare il sapere»⁴ e «definizione organica di valori e di principi»⁵, costituisca ancora oggi «un progetto degno di continuità e rinnovo»⁶.

Evidenziando il ruolo fondamentale della parola, che ha svolto fin dai tempi più remoti un'importante missione paideutica⁷, l'autrice considera in prospettiva pedagogica i momenti storici e gli autori più rappresentativi dall'età arcaica all'Ellenismo, i quali danno prova di aver coltivato, in modo più o meno esplicito, una riflessione costante sui temi educativi, tanto da poter affermare che la formazione dell'uomo si qualifica come «una categoria centrale nella storia culturale e politica dell'Occidente»⁸.

Rileggendo secondo questo punto di vista la storia dell'educazione antica, dunque, l'*epos* omerico costituisce l'«*initium* della complessa vicenda elladica»⁹ e «il più antico documento che possiamo utilmente interrogare»¹⁰, nel quale la parola stessa si fa narrazione eterna di imprese eroiche ed emblema dell'ideale formativo del giovane eroe, desideroso di diventare «sempre il primo e distinto fra gli altri»¹¹.

Narrando, nell'*Iliade*, gli ultimi 51 giorni della guerra di Troia e, nell'*Odissea*, il νόστος (*nóstos*) di Ulisse ad Itaca, il poeta offre, così, due «straordinari documenti pedagogici»¹² che recano memoria di due tipi diversi di eroismo. Da un lato, quello di Achille, la cui vicenda dimostra come per l'ἥρωας le imprese e i successi in guerra costituiscano «la vera sostanza della vita»¹³, dall'altro quello del figlio di Laerte che, educato nello stesso modo di tutti gli ἄριστοι (*aristoi*), è una figura più complessa e sfaccettata: tramite l'abilità retorica, infatti, rappresenta «l'*agathòs* (ἀγαθός) nella vita civica»¹⁴. Se, dunque, il primo è dipinto come forte e coraggioso e incarna al meglio l'ideale dell'eroe pronto a immolarsi per ottenere la gloria (κλέος), il secondo si distingue per l'uso raffinato del *lógos* (λόγος), grazie al quale sa, differentemente dai compagni, uscire dalle situazioni più complesse come mostra, ad esempio, l'episodio del ciclope Polifemo.

Polyméchanos (πολυμήχανος, “dai molti accorgimenti”) e *polytlas* (πολύτλας, “molto paziente”)¹⁵, medita prima di agire, ricevendo benefici dall'uso corretto del *noeîn* (νοεῖν), che gli consente di giungere indenne a Itaca, assurgendo, in tal modo, a simbolo di «un tipo umano nuovo»¹⁶.

La parola, nell'*Odissea*, dunque, assume un'inedita centralità e si configura come strumento essenziale che descrive una vicenda da cui i poeti lirici – da Archiloco, Saffo, Anacreonte,... –

³ E.M. Bruni, *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, Carocci, Roma 2021, pp. 9-10.

⁴ *Ibid.*, p. 16.

⁵ *Ibid.*, p. 10.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibid.*, p. 55.

⁸ *Ibid.*, p. 7.

⁹ *Ibid.*, p. 77.

¹⁰ H.I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità* [1948], a cura di L. Degiovanni, Studium, Roma 2016, p. 67.

¹¹ Hom. *Il.* XI, 784. Trad. di R.C. Onesti.

¹² E.M. Bruni, *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, cit., p. 78.

¹³ W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco* [1944], Bompiani, Milano 2003, p. 54.

¹⁴ E.M. Bruni, *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, cit., p. 84.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibid.*, p. 85.

traggono ispirazione¹⁷: questi, infatti, grazie alla poesia, restituiscono l'esistenza concreta di un io che sperimenta la fragilità della condizione umana. Celebri, a questo proposito, le parole di Mimnermo, per il quale «siamo come le foglie nate alla stagione florida»¹⁸, poiché «carica di dolore e deforme / presto incombe sul capo la vecchiaia, che rende l'uomo odioso e disprezzato, irriconoscibile, / e avvolgendolo, ne deturpa lo sguardo e il pensiero»¹⁹.

La vicenda delle città-stato evidenzia, poi, il solido legame che si instaura tra la *paideía* (παιδεία) e la *pólis* (πόλις), sfondo nel quale agisce prima di tutto un cittadino, che «è inseparabile dal quadro sociale e culturale di cui egli è insieme l'artefice e il prodotto»²⁰.

Sparta, vero e proprio centro artistico e culturale²¹ nell'VIII e nel VII secolo a.C. e «patria della buona educazione»²² secondo Tucidide, Platone e Senofonte, si distingue per l'importanza accordata ai momenti conviviali, che assumono un ruolo centrale nella formazione dei giovani, per i quali la parola è uno strumento che esorta a combattere e che celebra la bellezza di sacrificarsi per il bene della città.

Ad Atene, invece, «la parola si fa politica in senso stretto»²³ e diventa un'«arma» con la quale, ad esempio, difendere il governo dagli avversari che minano alla stabilità della *pólis*, come mostra l'esempio di Solone, poeta e legislatore, nominato arbitro con pieni poteri (*diallaktés*, διαλλακτής) in un momento di forte crisi politica e sociale. Mosso da una tensione propriamente pedagogica, promuove riforme e scrive elegie che sanciscono l'*eunomía* (εὐνομία) come condizione di un ordine che solo l'uomo in grado di mediare può costruire grazie all'uso corretto del *lógos* (λόγος). Proprio questo, infatti, permette di intessere relazioni positive che assicurano alla città una concordia duratura, ora obiettivo principale della *paideía* (παιδεία) e della *politeía* (πολιτεία)²⁴.

Negli anni d'oro di Atene, poi, per i sofisti la parola è *téchne* (τέχνη), che garantisce a chi la padroneggia il primato nell'agone politico; con Socrate diventa strumento attraverso cui ricercare la verità; per Platone e Aristotele mezzo tramite il quale riflettere sulla *paideía*, concepita come vero e proprio soggetto filosofico: se con il primo essa evolve potenzialmente in *paidagogía* (παιδαγωγία)²⁵, con il secondo si lega al concetto di *eudaimonía* (εὐδαιμονία) e di realizzazione personale²⁶.

La parola, inoltre, manifesta tutta la sua potenza sulla scena teatrale, che in età classica conosce un vero e proprio splendore. La tragedia, «scuola degli adulti»²⁷, si configura come evento religioso, politico e culturale prettamente educativo, tramite il quale offrire alla comunità,

¹⁷ *Ibid.*, p. 58.

¹⁸ Fr. 8 G.-P. = 2 W. Trad. di F.M. Pontani.

¹⁹ Fr. 1 G.-P. = 4; 5,4-8 W., vv. 3-7. Trad. di L. Sbardella.

²⁰ J.-P. Vernant (a cura di), *L'uomo greco*, Laterza, Roma-Bari 1991, p. 6, citato da E.M. Bruni, *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, cit., p. 66.

²¹ H.I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, cit., p. 88.

²² E.M. Bruni, *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, cit., p. 89.

²³ *Ibid.*, p. 100.

²⁴ *Ibid.*, pp. 98-100.

²⁵ *Ibid.*, p. 114.

²⁶ *Ibid.*, pp. 118.

²⁷ *Ibid.*, p. 142.

grazie alla rievocazione di vicende mitiche (o, meno frequentemente, di vicende storiche contemporanee) messaggi di valore esemplare, come l'importanza di praticare saggezza e moderazione, evitando di peccare di *hýbris* (ὑβρις).

Anche la commedia, che vive di un legame simbiotico con la città-stato, assolve la medesima funzione, con strumenti diversi che contemplano il riferimento a fatti e dibattiti contemporanei, nei quali sono coinvolti i protagonisti della vita politica, a cui talvolta il commediografo si rivolge esplicitamente, tramite l'espedito dell'ὄνομαστὶ κωμῳδεῖν (*onomastì kwmodeîn*).

Un importante momento di svolta, infine, si ha quando, in seguito alla conquista macedone, la πόλις viene privata della sua autonomia politica. Al teatro non è più affidata una funzione educativa: la tragedia, infatti, «perde la vitalità creatrice»²⁸, mentre la commedia «si rintana nel ristretto ambito del focolare domestico»²⁹, come testimoniano le opere di Menandro.

Dopo la morte di Alessandro Magno (323 a.C.), «il tradizionale trittico *paideía-lógos-politeía* inizia a configurarsi secondo forme e modalità del tutto nuove»³⁰. Se da un lato la *paideía* allenta il legame simbiotico con la città-stato, dall'altro «la parola parlata e cantata nell'età classica, viene tradotta in un testo scritto»³¹ che si presenta come «repertorio complesso, rimaneggiato di continuo da dotti studiosi»³². Atene e tutta la Grecia diventano parte di una più vasta οἰκουμένη (*oikouméne*), in cui l'uomo si considera κοσμοπολίτης (*kosmopolítēs*), “cittadino del mondo”: costretto a trovare la salvezza in sé stesso³³, preferisce dedicarsi alla cultura, intesa ora come «il bene più prezioso»³⁴ che gli appartiene, allontanandosi così dall'impegno politico, come raccomanda il filosofo Epicuro con il monito λάθε βιώσας (*látthe biósas*, “vivi nascosto”).

Gradualmente prende forma un nuovo paradigma formativo «contaminato da influenze culturali del tutto inedite»³⁵: l'educazione ellenistica conosce, infatti, una rapida diffusione in tutto il mondo mediterraneo³⁶ ed è proprio questa civiltà cosmopolitica che Roma scopre e fa propria³⁷, in un complesso processo di incontro e scontro tra culture, che il poeta romano Orazio (*Epistulae* II, 1, 156-157) descriverà con i celebri versi *Graecia capta ferum victorem cepit / et artes intulit agresti Latio*³⁸.

1. Ripartire dalle parole: *scholé*, *magister*, *alumnus*

Come mostrato da questo panorama storico-culturale, dunque, la parola, *lógos* per i Greci, *verbum* per i Romani, ha svolto nel corso del tempo e secondo modalità via via differenti una vera e propria

²⁸ *Ibid.*, p. 151.

²⁹ *Ibid.*, p. 152.

³⁰ *Ibid.*, p. 161.

³¹ *Ibid.*, p. 157.

³² *Ibidem*.

³³ Arnold J. Toynbee, *Il mondo ellenico*, Einaudi, Torino 1967, p. 132.

³⁴ H.I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, cit., p. 232.

³⁵ E.M. Bruni, *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, cit., p. 162.

³⁶ H.I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, cit., p. 226.

³⁷ *Ibid.*, p. 499.

³⁸ “La Grecia conquistata / conquistò il suo fiero vincitore / introducendo le arti nel Lazio contadino”. (Trad. di M. Ramous).

missione educativa, adempiendo al triplice compito di *docēre, delectare, movēre*³⁹. Oltre a racchiudere l'ideale formativo alla base dell'educazione delle giovani generazioni, essa giunge come eredità al mondo contemporaneo, custodendo l'essenza profonda di quanto designa.

Proprio alla ricerca del significato nascosto che si cela anche nelle parole utilizzate più comunemente, dunque, è opportuno indirizzare lo sguardo. Diventate «anonime, inanimate, cadaveriche»⁴⁰, possono, infatti, costituire una sorta di bussola, capace di indicare la direzione a chi si domanda da dove si possa ripartire per affrontare le sfide che il mondo contemporaneo sottopone. Questo ce lo insegnano gli antichi stessi, per i quali il *lógos* (λόγος), che distingue l'essere umano dagli animali, è, come scrive Ivano Dionigi, «miracolo per cui l'uomo da creatura diventa creatore»⁴¹.

In un momento storico in cui è sempre più chiaro che l'educazione, se si limita a fornire una serie di conoscenze preconfezionate, che prescindono l'esperienza del soggetto, fallisce nell'essere un'autentica guida che consenta a ciascuno di orientarsi nella complessità dell'oggi⁴², l'autrice evidenzia fin dalle prime pagine l'urgenza di «restituire il senso reale alle parole»⁴³, a partire da quelle che afferiscono all'ambito educativo.

È il caso, *in primis*, della parola stessa “scuola” che, come noto, deriva dal greco *scholé* (σχολή), tradotto dai Romani con i tre sostantivi *otium, studium, lusus*. Intesa come un tempo prezioso per conoscere sé stessi e coltivare la riflessione, la *scholé* per i Greci è l'opposto della *polypragmosyne* (πολυπραγμοσύνη, “il darsi da fare”)⁴⁴ e si configura come un mezzo che consente al cittadino di raggiungere una formazione *enkýklios* (ἐγκύκλιος, “circolare, completa”)⁴⁵. Motivata da passione profonda e dal desiderio di conoscere quella realtà che suscita meraviglia⁴⁶, rimanda allo stupore e alla *studiositas*⁴⁷ ed è pensata non in modo

³⁹ I. Dionigi, *Il presente non basta. La lezione del latino*, Mondadori, Milano 2016, p. 21.

⁴⁰ I. Dionigi, *Parole che allungano la vita. Pensieri per il nostro tempo*, Raffaello Cortina, Milano 2020, p. 22.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² E.M. Bruni, *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, cit., p. 8.

⁴³ *Ibid.*, p. 15.

⁴⁴ I. Dionigi, *Il presente non basta. La lezione del latino*, cit., pp. 100-101.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 101.

⁴⁶ G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna, S. Ulivieri, *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, pp. 34-111, p. 49: «Lo *studium*, come la *scholé*, l'*otium* e il *lusus*, sebbene in maniera diversa e più o meno radicale, hanno sempre avuto tutti a che fare con la dinamica esperienziale ed intellettuale del *thaumazein* greco o *admiratio* tomista. Tale dinamica è, allo stesso tempo, per ogni persona, causa del processo di ricerca della verità ed anche effetto della scoperta di ogni verità, pur se piccola, tramite il *logos*».

⁴⁷ Bertagna evidenzia la differenza tra la *curiositas* e la *studiositas*, dove la prima è «dispersione mentale su infinite minuzie che si rincorrono, esibizionismo culturale che galleggia e fluttua senza ancoraggi di fondazione (*ratio* come *causa*) e senza finalizzazioni prospettiche (*ratio* come *ordinatio ad aliquid*, ovvero mezzo per un fine). Quindi, incapace di autentiche verità e, proprio per questo, come ribadirà anche l'Aquinate, di formativa *se-curitas* («cura di sé»). *Mera experiendi noscendique libido*: bramosia vuota ed aproblematica di esperire e di conoscere senza mai, tuttavia, uno sguardo profondo all'oltre (o al sotto o al di sopra). La seconda che è, in tutto, il suo esatto contrario. Non vorace dossografia, ma pensosa filo-sofia. La prima niente di diverso da un insieme di nozioni apprese alla maniera di chi non può “gettarsi indietro, sulla destra, il mantello”, che, dunque, proprio per questo, non si possono radicare né nella mente né tanto meno nella vita, quasi fossero le pianticelle dei platonici giardini di Adone, che, innaffiate e illuminate giorno e notte, crescono, ma anche muoiono, in fretta. La seconda che ricorda, invece, l'“agricoltore assennato”, mai impaziente, che diffida “delle piante bell'e fatte in otto giorni” e che conosce e sceglie la dura fatica del coltivare per poter ottenere

«tecnicistico, utilitaristico e contenutistico»⁴⁸, bensì come un percorso piacevole e privo di fretta, per acquisire quelle conoscenze che si radicano nel profondo.

Alla luce di questa riflessione etimologica, si nota chiaramente la differenza con l'idea attuale di “scuola”, intesa comunemente nell'accezione emersa in età moderna. Incapace di intessere un dialogo con la molteplicità dei soggetti che le sono affidati, è il «risultato di un modo di pensare l'educazione in funzione di una doppia missione: da un lato formare il cittadino ideale e dall'altro assicurare il mantenimento della struttura sociale»⁴⁹. In tale istituzione, i cui compiti vanno ripensati⁵⁰, i giovani sembrano perdere la gioia di conoscere e di capire, oltre a mostrare disinteresse per tutte quelle nozioni che sono costretti ad assimilare. Appare chiaro, allora, come essa sia ben lontana dal rappresentare un «aiuto concreto alla formazione»⁵¹. “Formazione” concepita, però, non come processo di mera “fabbricazione”⁵² dello studente da parte di insegnanti, famiglie,... sulla base di un'idea *standard* valida per tutti, bensì come percorso continuo ed inesauribile che ciascun *minus* inaugura e percorre a modo proprio, da autentico protagonista⁵³, grazie alla guida di veri e propri maestri, che mai si sostituiscono a lui.

A questo proposito, dunque, è opportuno riflettere anche sui termini che identificano i due soggetti della relazione educativa: da un lato il “maestro”, che è *magis-ter*, “colui che tra due *sa* ed è di più”, dall'altro lo “studente” – che non è solo un *alumnus* (dal verbo *alo*) alimentato e “allevato” con nozioni determinate a priori, bensì soggetto autentico che conduce un'esperienza di *studium*, “passione”, opposto dell'*imperium* (“ordine”, “comando”).

Il vero *magister*, come testimoniano alcuni autori classici, non può limitarsi a insegnare pensieri e dottrine precostituite, bensì deve favorire la capacità di pensare propria dell'educando, promuovendo un dialogo che mira alla costruzione della conoscenza.

Anche in questo caso gli antichi ci offrono spunti. Accanto a figure tratteggiate in modo negativo, come i due maestri descritti dal liberto Echione nel *Satyricon* di Petronio – l'uno arrogante e poco propenso a *laborare*, l'altro mosso da un certo interesse, ma *non quidem*

buoni frutti». G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, cit., pp. 50-51.

⁴⁸ E.M. Bruni, *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, cit., pp. 41-42.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 7.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 9.

⁵¹ *Ibid.*, p. 15.

⁵² G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, p. 122: «Fino agli anni Cinquanta del '900, da noi, in effetti, ma anche nella maggior parte delle lingue neolatine, “formare” era un verbo latino e allo stesso tempo italiano che i vocabolari riferivano per lo più all'attività di fabbricare, modellare, plasmare, costruire materiali vari. Secondo la più classica lezione della *téchne*, rimandava, quindi, ad un soggetto attivo che desse una “forma” concreta a qualcosa di passivo e malleabile, sulla base di un'idea preventivamente rappresentata. Quasi che il “formare un uomo” non fosse cosa molto diversa dal modellare (la creta) con impronte intenzionali allo scopo; uno scolpire (la roccia, il legno, ecc.) per ricavare artisticamente una figura, un oggetto; un costruire (qualcosa) che non si trova in natura e che chi “forma”, quale demiurgo, farebbe essere, grazie alla sua mente e alle sue mani».

⁵³ Per la categoria di “formazione” si fa riferimento a G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, cit., p. 126: «Nello specifico, allora, quando si parla di “formazione dell'uomo”, escluso il senso antipedagogico del termine “formazione” prima ricordato, ci si riferisce ad un processo nel quale il genitivo “dell'uomo” non è più inteso come oggettivo, come nel caso dell'“educazione dell'uomo”, bensì come *genitivo soggettivo*. Ovvero la “formazione” avviene quando il soggetto stesso, in ragione e volontà, con ciò che dice (racconta), decide, fa, può fare e deve fare “dimostra di e vuole crescere”, dando “ordine e misura” ad un io sempre migliore. *Nella formazione, è, dunque, l'io che modella se stesso* e che esperisce quanto questo “dar forma” a sé, ma anche questo “formare l'io”, sia un percorso inesauribile e sempre perfezionabile. Compito senza fine, insomma, [...] nell'esplorazione della mai conclusa relazione infrasoggettiva di ciascuno che è poi specchio di tutte le altre».

doctus, sed curiosus, qui plus docet quam scit (*Satyricon* 46)⁵⁴ – esistono esempi che ancora oggi meritano attenzione. Socrate, ad esempio, si pone come un διδάσκαλος (*didaskalos*) che mette al centro il suo interlocutore, vero protagonista e destinatario delle riflessioni continue che la realtà sollecita. Evitando di trasmettere insegnamenti già confezionati, si inserisce in prima persona in quella dimensione di ricerca continua del sapere, che unisce sia il *minus* che il *magis* in un meccanismo di scambio reciproco, in cui i due poli della relazione educativa non fissati una volta per tutte.

Le parole di Platone nell'*Eutifrone*, poi, si rivelano un utile spunto ancora oggi: il vero maestro, infatti, non è solo colui ambisce a trasmettere determinate conoscenze, bensì colui che invita il discepolo a porsi continuamente domande⁵⁵. Allo stesso modo, è interessante anche ciò che scrive Quintiliano, in età imperiale, offrendo il ritratto del *magister* ideale, capace di osservare l'intelligenza e la natura di ciascun allievo (*Inst.* I, 3, 1)⁵⁶, senza gravare la mente dei pupilli affidatagli con un carico eccessivo di nozioni che questi ancora non sono in grado di assimilare (*Inst.* I, 2, 27)⁵⁷.

Oltre a “maestro”, infine, anche i termini “professore”, “insegnante”, “docente” necessitano di un'analisi etimologica che ne riveli l'essenza profonda: da un lato, il primo, che deriva dal verbo *profitēri*, designa «colui che professa»⁵⁸, mentre il secondo rimanda a *indicāre* – «usare i “significanti” (le parole, i concetti) come ciò che indica la direzione che aiuterebbe chi li ascolta ad entrare “nelle cose significate”»⁵⁹ – e a “(in-)signāre”, cioè “lasciare il segno”, assumendo però una connotazione antipedagogica, dal momento che l'allievo viene concepito come «mero oggetto a disposizione»⁶⁰. Il termine “docente”, infine, dal verbo latino *doceo*, identifica «colui che mostra la strada da percorrere a qualcuno che poi la deve percorrere in proprio»⁶¹. Nonostante abbiano perso motivazione e prestigio, tali figure, a cui sono affidate le nuove generazioni, diventano, come scrive Dionigi, da «riscoprire e riabilitare»⁶², perché «cardine di un Paese civile che abbia il futuro nel sangue»⁶³.

⁵⁴ Trad. di G.F. Gianotti: “Anche se il suo maestro è pieno di sé, non sa star fermo in un unico posto, ma viene alla buon'ora; conosce, sì, la letteratura, ma non ha voglia di far fatica. Ce n'è poi un altro, a dire il vero, non colto ma curioso, che insegna più di quel che sa”.

⁵⁵ E.M. Bruni, *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, cit., p. 49.

⁵⁶ *Tradito sibi puero docendi peritus ingenium eius in primis naturamque perspiciet*: “Una volta che il bambino gli sarà stato affidato, il maestro esperto anzitutto ne osserverà con attenzione l'intelligenza e la natura”. Trad. di S. Corsi.

⁵⁷ [...] *ipsius etiam magistri, si tamen ambitiosis utilia praeferet, hoc opus sit, cum adhuc rudia tractabit ingenia, non statim onerare infirmitatem discentium, sed temperare vires suas et ad intellectum audientis descendere*: “Lo stesso maestro, purché preferisca l'utilità all'ambizione, nel rivolgersi a menti ancora inesperte ha il compito non di gravare da subito con carichi eccessivi sulla debolezza degli allievi, bensì di moderare le proprie forze e abbassarsi alla loro capacità di comprensione”. Trad. di S. Corsi.

⁵⁸ I. Dionigi, *Il presente non basta. La lezione del latino*, cit., p. 112.

⁵⁹ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020, p. 243.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 241-242.

⁶¹ *Ibid.*, p. 245.

⁶² I. Dionigi, *Il presente non basta. La lezione del latino*, cit., p. 112.

⁶³ *Ibidem*.

2. “Parole” che diventano “narrazioni”: il messaggio dei classici oggi

“Ispirarsi alla *paideia*”, dunque, da un lato significa riconoscere la smisurata capacità delle parole e il significato autentico che esse racchiudono, dall’altro far emergere, dall’immenso patrimonio giunto, quei messaggi che possono essere attuali e che consentono a ciascuno di “plasmare” sé stesso tramite un *diá-logos* (διάλογος) continuo con quanto che, pur essendo altro-da-sé, tocca l’*humanus* nella sua dimensione più profonda.

Tralasciando l’enorme eredità dal punto di vista linguistico⁶⁴, che costituisce «un orizzonte in cui spaziare»⁶⁵ e «la vera forza dei classici»⁶⁶, è indubbia la profondità delle riflessioni a cui gli antichi giunsero: in quanto «*initium* della nostra cultura»⁶⁷, possono aiutare a leggere e decifrare la complessità del presente, configurandosi non come «radici, antenati, né tanto meno “morti”, realtà museali per pochi intenditori»⁶⁸, bensì come «naturali interlocutori»⁶⁹ e «midollo della nostra cultura»⁷⁰.

L’autrice, infatti, solleva in apertura la questione dell’importanza delle lingue classiche, lasciando spunti di riflessioni sulle motivazioni per le quali, oggi, a più di duemila anni di distanza, il mondo antico meriti una speciale attenzione e si riveli ricco di suggestioni per coloro che si accostano allo studio di tali culture. Cita a questo proposito le celebri parole di Antonio Gramsci, per il quale «non si impara il latino e il greco per parlarli, per fare i camerieri, gli interpreti, i corrispondenti commerciali: si impara per conoscere direttamente la civiltà di due popoli, presupposto necessario della civiltà moderna, cioè per *essere sé stessi consapevolmente*»⁷¹. È noto, infatti, l’importante dibattito politico e culturale attorno al senso dell’insegnamento delle lingue classiche che, sul finire dell’Ottocento e nei primi anni del Novecento, vide opporsi figure illustri. Se, ad esempio, per Luigi Credaro, ministro della Pubblica Istruzione dal 1910-1914, era fondamentale prendere consapevolezza dell’urgenza di fornire agli studenti italiani gli strumenti per padroneggiare le lingue moderne, in modo che

⁶⁴ I. Dionigi, *Parole che allungano la vita. Pensieri per il nostro tempo*, cit., pp. 19-20: «Noi parliamo greco quando parliamo di vita (*bios*, *zoé*), politica (*pólis*), parola e ragione (*lógos*), mito (*mýtos*), storia (*historía*), tecnica (*téchne*), poesia (*póiesis*), origine (*ghénos*), anima (*psyché*), opinione (*dóxa*), immagine (*eikón*), sofferenza (*páthos*), scrittura (*graphé*). Per non dire di tutte le parole composte di cui ci serviamo per indicare gran parte delle discipline non solo umanistiche, quali antropologia, archeologia, filologia, filosofia, paleografia, ma anche scientifiche e tecnologiche, quali medicina, farmacologia, astrofisica, aritmetica, architettura. Non meno vistoso è il nostro tributo verso il latino, la lingua che ci apre le porte del tempio del tempo. Lingua della politica (*Imperium*), della religione (*Ecclesia*) e della scienza (*Studium*), per oltre venti secoli è stata parlata da colti e incolti, imperatori e schiavi, condottieri e soldati, sacerdoti e fedeli, pagani e cristiani, cattolici e protestanti. *Mater certa* della nostra lingua e delle altre lingue dal Mar Nero all’Atlantico, ha costituito la spina dorsale della cultura europea formando il lessico fondamentale della politica (*Res publica*, *civitas*, *negotium*, *otium*), della religione (*religio*, *pietas*, *cultus*), della morale (*virtus*, *clementia*, *dignitas*)».

⁶⁵ I. Dionigi, *Segui il tuo demone*, Laterza, Bari-Roma 2020, p. XI.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ E.M. Bruni, *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, cit., p. 14.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 16.

⁶⁹ I. Dionigi, *Quando la vita ti viene a trovare. Lucrezio, Seneca e noi*, Laterza, Bari-Roma 2018, p. X.

⁷⁰ M. Bettini, *A che servono i Greci e i Romani?*, Einaudi, Torino 2017, p. 44.

⁷¹ E.M. Bruni, *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, cit., p. 38.

questi potessero accostarsi ai grandi capolavori della letteratura moderna e contemporanea⁷², per Giovanni Gentile, al contrario, le discipline classiche, insieme alla filosofia, erano necessarie per la «formazione dello spirito»⁷³ e costituivano «*assi portanti* di una didattica che come obiettivo formativo si poneva la libertà interiore degli allievi, di una pratica educativa che non era volta alla quantità disciplinare, ma che, di contro, faceva della qualità e dell'unità del sapere le sue parole chiave»⁷⁴. Su questa opposizione tra lingue classiche e lingue moderne si discute con interesse ancora oggi, domandandosi quale ruolo rivestano le prime nel processo di formazione delle giovani generazioni⁷⁵. La cultura umanistica, infatti, appare sicuramente meno «utile» rispetto a tutte quelle discipline che hanno un'immediata applicazione⁷⁶. Eppure, come fa notare il filologo Maurizio Bettini in apertura del suo libro, è necessario riflettere ancora una volta sul significato profondo delle parole, in questo caso sul verbo *servire*, che «è un derivato dal termine *servo*, tramite cui si designa chi presta la propria opera non liberamente, ma in posizione di dipendenza rispetto a chi gliela impone»⁷⁷. Il significato di tale termine, poi, è relativo e «dipende dalla prospettiva assunta da chi la usa e dalle necessità che ci si presentano»⁷⁸. Bisogna, inoltre, prendere consapevolezza del fatto che «alla creazione culturale non si è mai chiesto immediatamente a che cosa servisse»⁷⁹.

Sebbene tali lingue, infatti, diversamente dall'inglese, non siano studiate per essere parlate e, dunque, appaiano prive di una spendibilità immediata, consentono però di cogliere il messaggio autentico ed eterno che i testi veicolano ai lettori di ogni epoca, ponendosi come chiave per decifrare non solo le opere antiche, bensì anche gran parte del patrimonio culturale risalente ai secoli successivi. Come scrive Bettini, infatti,

se non si leggerà più l'*Eneide*, o altri classici di questa portata, noi perderemo progressivamente contatto non solo con il mondo romano, ma anche con ciò che è venuto *dopo*, ossia con tutte quelle creazioni del pensiero che si sono nutrite di libri come questi. Se perdiamo Virgilio, perdiamo inevitabilmente anche Dante, o perlomeno una parte cospicua della sua creazione, e così via lungo una catena che arriva fino a ieri. Il fatto è che un cambiamento radicale di enciclopedia culturale somiglia, in un certo senso, a un cambiamento di alfabeto⁸⁰.

⁷² T. De Mauro - P. Boylan, *L'incidenza dell'apprendimento di una lingua straniera sull'apprendimento e l'uso della lingua materna nella scuola italiana*, in P. Desideri (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze 1995, pp. 115-129.

⁷³ E.M. Bruni, *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Armando editore, Roma 2005, p. 51.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 50.

⁷⁵ P. de Paolis, *Il dibattito sull'insegnamento delle lingue e delle culture classiche in Italia*, in «Atene e Roma», 2019, XIII, fasc. 1-2, pp. 21-40, p. 21.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 25.

⁷⁷ M. Bettini, *A che servono i Greci e i Romani?*, cit., p. 7.

⁷⁸ *Ibid.* p. 5.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 19.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 50.

In questo senso, allora, le opere classiche si rivelano un potente ponte di collegamento che permette a ciascuno di dialogare consapevolmente con un «passato che non è fatto solo di pietre, statue o figure dipinte»⁸¹, ma che è popolato da sentimenti, espressioni, immagini che sono proprie dell'uomo in quanto tale e che gli antichi hanno saputo descrivere affidandosi a quello straordinario strumento che è la parola. Questa, diventando narrazione fruibile ancora oggi, li rende degli interlocutori vivi, che colpiscono «per l'attualità e l'*in-attualità* dei temi, delle modalità di indagare le questioni, degli argomenti di vita che essi affrontano»⁸².

I classici, inoltre, possono indirizzare «il nostro sguardo non solo indietro ma anche avanti»⁸³. Alcune loro riflessioni, infatti, si rivelano particolarmente utili soprattutto oggi. In ambito educativo (e non solo), diversi sono gli spunti che potrebbero essere tratti dalla classicità e rivitalizzati in quello contemporaneo. Nel mondo greco, ad esempio, Socrate ricorda nel *Simposio* (175d) la peculiarità e la complessità della relazione educativa volta a trasmettere conoscenze, le quali mai possono essere trasferite meccanicamente da un essere umano all'altro, come se il *magis* fosse un recipiente pieno e il *minus* un vaso vuoto⁸⁴. Dal mondo romano, giunge, invece, da un lato, la consapevolezza che il processo di apprendimento richieda l'instaurarsi di relazioni autentiche, tra maestro e studente, ma anche tra lo studente e i suoi coetanei, come è già chiaro a Quintiliano che, nel primo libro dell'*Institutio oratoria*, si mostra favorevole all'istruzione pubblica (*Inst.* I, 2) ed evidenzia l'importanza delle amicizie che nascono a scuola, segno di quella relazionalità che caratterizza l'esistenza umana (*Inst.* I, 2, 20)⁸⁵. Dall'altro l'idea che il maestro, mentre insegna, deve essere consapevole di compiere non solo un dovere (*nec officium in docendo spectet*)⁸⁶, ma un atto d'amore (*sed adfectum*)⁸⁷: in tal modo, mosso da reale passione, è in grado di trovare quegli espedienti che catturano l'attenzione degli studenti affidatagli.

È evidente, infine, come quei saperi fine a sé stessi, con una natura gratuita e disinteressata, possono rivelarsi determinanti anche nella «coltivazione dello spirito e nella crescita civile e culturale dell'umanità»⁸⁸. A questo punto, dunque, bisognerebbe chiedersi non «a che cosa servono i Greci e i Romani, ma a che cosa *giovano*»⁸⁹. È qui che entra in gioco l'importanza che essi rivestono nel processo di formazione di ciascuno, oggi come allora: essi, infatti, danno prova nei loro testi, con percorsi diversi e originali, di aver riflettuto sull'essenza dell'Uomo,

⁸¹ *Ibid.*, p. 34.

⁸² E.M. Bruni, *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, cit., p. 14.

⁸³ I. Dionigi, *Parole che allungano la vita. Pensieri per il nostro tempo*, cit., p. 21.

⁸⁴ «Ci andrebbe bene, caro Agatone, se la saggezza (σοφία) fosse una cosa capace di fluire dal più pieno al più vuoto di noi, basta stringerci l'un l'altro, come l'acqua nei bicchieri che scende sul filo di lana dal più pieno al più vuoto. Se ha queste capacità anche la cultura, per me è impagabile questo posto al tuo fianco: penso che col tuo contatto m'imbottirò di tanta, splendida cultura» (trad. di E. Savino).

⁸⁵ «Taccio delle amicizie che nascono a scuola: essere durano saldissime fino alla vecchiaia e sono imbevute di una sorta di vincolante sacralità, dal momento che non c'è maggior sacralità nell'essere iniziati ai medesimi riti religiosi che nell'esserlo ai medesimi studi. D'altronde, il futuro oratore dove imparerà il cosiddetto senso comune, se si sottrarrà alle normali relazioni, che sono un fatto naturale non solo per gli uomini, ma anche per gli animali privi di parola?».

⁸⁶ *Inst.* I, 2, 15.

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ N. Ordine, *L'utilità dell'inutile. Manifesto* [2013], Bompiani, Milano 2020, p. 15.

⁸⁹ M. Bettini, *A che servono i Greci e i Romani?*, cit., p. 20.

sui suoi limiti, sulle sue paure più profonde, sulla pluralità delle relazioni che egli è in grado di intessere, ecc.

Le opere di Omero, dei lirici, dei tragici, di Platone, di Aristotele,... diventano allora un autentico tesoro di parole e dialoghi dai quali lasciarsi ispirare, ciascuno a modo proprio e secondo modalità differenti, testimonianza di come la *paideía* (παιδεία) sia stata e sia un processo che coinvolge «indistintamente tutti, in quanto esperienza umana ineludibile che impone a ciascuno, per vivere, di darsi una forma»⁹⁰.

Consapevoli anche dell'alterità dell'antichità – che non è, come scriveva Macrobio, un'età *semper adoranda est*⁹¹ – gli interlocutori contemporanei possono trovare nei classici un *corpus* da *interrogare* e *intelligere*, per *invenire*⁹² l'eredità di un passato che, consegnando un immenso «bagaglio di civiltà, arte, letteratura, mito»⁹³, offre parole feconde ancora oggi.

Alice Locatelli
Università di Bergamo

⁹⁰ E.M. Bruni, *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, cit., p. 25.

⁹¹ *Saturnali* III, 14, 2.

⁹² I. Dionigi, *Quando la vita ti viene a trovare. Lucrezio, Seneca e noi*, cit., p. XI: i classici «ci proiettano nelle dimensioni profonde dell'*intelligere*, dell'*interrogare*, dell'*invenire*. *Intelligere*, “cogliere (*legere*) il dentro (*intus*)” e la “relazione (*inter*) delle cose”, tenendole collegate in una visione unitaria [...]. *Interrogare*: abitare le domande, più ricche e più decisive delle risposte [...]. *Invenire*: “scoprire”, nel duplice significato di “trovare” quanto di *notum* abbiamo sotterrato e di inventare quanto di *novum* ci viene richiesto; vale a dire, mettere a petto, confrontare, conciliare la lezione dei classici, dei maestri, dei padri con le domande dei viventi, degli allievi, dei figli».

⁹³ E.M. Bruni, *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, cit., p. 38.

Il sistema scuola dopo il Covid: quale futuro?

Giovanni Barracco

Il contributo consiste nell'indagine di due temi "canonici" del dibattito sulla scuola, affrontati attraverso la recensione critica di tre saggi pubblicati tra il 2017 e il 2020. Il primo tema è il futuro degli studi umanistici e l'avvenire del Liceo Classico in una realtà, come la nostra, in cui sembra che l'istruzione umanistica sia destinata ad un rapido declino. Punto di partenza è la necessità del sapere classico per una società autenticamente democratica e per una formazione compiuta della persona. I due testi recensiti mostrano da un lato la forza della formazione umanistica, dall'altro i problemi con cui l'istruzione classica deve confrontarsi oggi. Il secondo tema è il nodo di una riforma della scuola, vero tòpos del dibattito sulla scuola, indagato con la recensione critica di un volume, uscito all'indomani dell'emergenza Covid-19, che propone un'idea di scuola – e dunque una riforma – tra le più compiute e articolate degli ultimi anni, che si confronta con la contemporaneità e cerca di operare una sintesi tra il modello scolastico italiano e alcuni elementi tratti dai modelli scolastici europei e americani.

The contribution consists of an investigation of two themes in the debate on schools, addressed through the critical review of three essays published between 2017 and 2020. The first theme is the future of the Humanities and the future of the Liceo Classico in a reality like ours, in which it seems that humanistic education is destined to a rapid decline. The starting point is the need for classical knowledge for an authentically democratic society and for a complete formation of the person. The two reviewed texts show, on the one hand, the strength of humanistic education, and on the other, the problems that classical education has to face today. The second theme is the crux of a school reform, the real tòpos of the debate on the school, investigated with the critical review of a volume, published in the aftermath of the Covid-19 emergency, which proposes an idea of school - and therefore a reform - one of the most complete and articulated in recent years, which confronts the contemporary world and seeks to achieve a synthesis between the Italian school model and some elements taken from European and American School models.

Parole chiave

Studi umanistici; Liceo Classico; Riforma della scuola; Scuola; Covid-19

Keywords

Humanities; Liceo Classico; School Reform; School; Covid-19

1. Introduzione: la crisi del sistema scuola prima dell'emergenza Covid-19

Sembra che la parola intorno a cui ruota da decenni uno stanco Occidente sia «crisi». Accanto alla sua forma accidentale, «emergenza», è la crisi a investire tutti gli ambiti delle società post-industriali e post-postmoderne occidentali¹. Ad essere in crisi sono, in sintesi, i modelli di stato novecenteschi, e dunque anche gli elementi che li compongono, dalla democrazia parlamentare alla sanità, dalla previdenza sociale alla scuola. Inoltre, questo stato di cose si inserisce in un

¹ Il tema della crisi, cruciale in questi anni, affrontato da prospettive politiche, giuridiche, culturali, artistiche, vanta ormai una bibliografia vasta quanto il dibattito intorno alla sua natura e al suo sviluppo. Rimandiamo, qui, per le sue ultime articolazioni, a Z. Bauman, C. Bordoni, *Stato di crisi*, Einaudi, Torino 2014, e a G. Agamben, *Stato di eccezione*, Bollati Boringhieri, 2003, oltre che alle riflessioni di J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna* [1979], Feltrinelli, Milano 2001, e di R. Ceserani, *Raccontare il postmoderno*, Bollati Boringhieri, Torino 1997, sul postmoderno come corrente – e gusto – che si sviluppa come prodotto di una crisi epistemologica, culturale e politica del nostro tempo.

orizzonte di crisi più ampio, che sembra interessare i cardini stessi di un mondo intero, e cioè da un lato il problema demografico, dall'altro la crisi dei fondamenti stessi, etici, culturali e politici, di quella che un tempo si sarebbe definita civiltà e cultura occidentale².

Per quanto si debba essere consapevoli di quanto la crisi sia consustanziale alla vitalità e allo sviluppo di una società e di una cultura³, e di come, lette nel lungo periodo, le frizioni si attutiscano, a beneficio di una visione d'insieme in cui prevalgono gli elementi di continuità su quelli di frattura, è certo che la cultura e la politica stanno attraversando, insieme alle istituzioni, un tempo di cambiamenti, in cui alcuni istituti e modelli che hanno resistito e assolto ai loro compiti per decenni sono stati messi in discussione sia per la loro funzionalità, sia nella loro natura. Da questo punto di vista, il caso della scuola, della crisi che la scuola vive dalla fine degli anni Novanta, è uno dei più chiari e, forse, dei più indicativi. Questo tema – e lo sfrangiato e articolato dibattito che lo segue – per la vastità e complessità delle sue implicazioni, accompagna da decenni la lunga crisi della nostra società e delle nostre istituzioni, anche in virtù del fatto che, di questa crisi politico-istituzionale e culturale la scuola si offre come un nitido riflesso.

In questo intervento ci si concentrerà sull'indagine di due aspetti che sono da sempre al centro di ogni analisi sulla scuola italiana e di ogni riflessione sulla sua crisi e il suo avvenire: il futuro degli studi classici (e il tema della necessità dell'istruzione e della formazione umanistica), da un lato, e il tema di una riforma strutturale della scuola italiana (della necessità o meno di riformarla, e guardando a quali modelli e con quali finalità), dall'altro.

I testi che tratteremo affrontano questi due argomenti, che dovrebbero tornare al centro del dibattito sulla scuola soprattutto all'indomani dell'emergenza Covid-19. L'emergenza, infatti, come sottolineato dalle parole degli stessi ministri dell'Istruzione, nonché dalle posizioni di intellettuali e pedagoghi su giornali e riviste in questi ultimi sedici mesi, si è offerta come condizione eccezionale nella quale poter sia sperimentare una telematizzazione dell'istruzione su vasta scala, sia accelerare una serie di processi di acquisizione di alcuni metodi e modelli di istruzione e formazione che rimandano a sistemi scolastici angloamericani, a pedagogie di matrice costruttivista, a modelli su cui da decenni si discute e su cui forse occorrerebbe riflettere, prima di adottarli senza un adeguato dibattito⁴.

2. Una questione ineludibile: il Liceo Classico e il futuro degli studi umanistici

Il punto di partenza di questo discorso dovrebbe essere, dunque, la crisi in cui la scuola versava già prima dell'emergenza pandemica, e che era, ed è, essenzialmente, una crisi legata alla sua

² Su questo tema è preziosa l'indagine di L. Ricolfi, *La società signorile di massa*, La Nave di Teseo, Milano 2019.

³ Le riflessioni sul rapporto tra crisi e vitalità di una società e di una cultura sono ben descritte da M. de Jaeghere, *Gli ultimi giorni dell'impero romano*, Leg, Gorizia 2018.

⁴ Parte di questo argomento è stato trattato in G. Barracco, *Il digitale a scuola e la didattica a distanza tra criticità e opportunità* in «Nuova Secondaria», a. XXXIX, n. 1, settembre 2021. Il tema del rapporto tra modelli epistemologici continentali e angloamericani e tra cultura umanistica e post-umanistica è ben trattato indirettamente da M. Gui, *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, Il Mulino, Bologna 2019, e direttamente da L. Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, Milano 1998 e Id., *La rivoluzione dimenticata. Il pensiero scientifico greco e la scienza moderna*, Feltrinelli, Milano 1996.

natura umanistica e al dibattito sull'importanza e la necessità di questa natura, e quindi degli studi classici. Con ciò non si vuole trascurare l'ambito vasto dell'istruzione tecnica e professionale, su cui si dovrebbe intervenire con urgenza – e su cui si concentra uno dei testi che tratteremo – per costruire percorsi davvero formativi, che indirizzino al lavoro, alla professione qualificata, in un Paese, come il nostro, in cui la sapienza artigiana e la perizia tecnica da sempre innervano la comunità e la cultura; né si vuole trascurare la complessità del tema-scuola, su cui convergono temi giuridici e politici, urbanistico-estetici e sindacali, sociali e morali⁵. Quel che vogliamo sottolineare, invece, è come i tentativi di riforma della scuola e i dibattiti che li hanno accompagnati abbiano sempre avuto, come tema preminente, si potrebbe dire come imputato, gli studi umanistici non come tali, bensì come espressione della centralità del modello epistemologico-pedagogico umanistico – di cui gli studi umanistici e gli studi scientifici sono un prodotto – di contro a un modello, laboratoriale e tecnico, di matrice angloamericana, costruttivista, che si potrebbe definire post-umanistico. Infatti, conviene ricordare che il problema degli studi umanistici (del loro peso, della loro presenza nella scuola italiana) coinvolge, ad un livello più profondo, il modo stesso di conoscere, di insegnare e di imparare, si potrebbe dire il modo stesso di pensare, che fino a tutto il Novecento, per secoli, si è ritenuto indispensabile per potersi muovere nel mondo, e nel mondo della conoscenza.

I modelli di scuola alternativi a quello tipicamente italiano, che si fonda su un approccio alle cose, alle discipline e allo studente che si potrebbe definire «umanistico», hanno sempre, difatti, messo in discussione questo approccio, proponendone altri che, con metodi diversi, rispondessero a nuove esigenze, a società diverse, in vista di formare studenti per scopi senz'altro differenti, più utilitaristici e pragmatici, rispetto a quelli che si prefiggeva il modello del Liceo italiano. Sicché, oggi il problema degli studi classici non si può ridurre alla questione della presenza del Greco e del Latino o alla crisi del Liceo Classico e degli studi umanistici. Il problema della necessità degli studi umanistici e di una scuola che si mantenga umanistica nel modello e nell'approccio, nelle discipline e nella didattica, a nostro avviso, investe l'intero campo dell'istruzione nelle sue implicazioni più profonde, poiché l'istruzione dovrebbe avere come fine la formazione compiuta della persona – elemento irrinunciabile di una democrazia – mentre si ha sempre più l'impressione che le proposte di rinnovamento della scuola, centrate sulle competenze e le abilità, piuttosto che sulle conoscenze, degli studenti, aperte ad un apprendimento granulare, informatizzato e dominato dal digitale, ambiscano a «preparare soprattutto consumatori [...] figure che, a differenza dei tecnici e dei dirigenti, possono ignorare i processi produttivi e, tanto più, fare a meno di qualunque tipo di cultura generale»⁶.

Diventa perciò centrale riflettere sulla tradizione, la sua necessità, e i rischi di una società che vi rinunci⁷: la cultura classica, infatti, «è quella che ci ha dato la scienza»⁸. Non solo: è la cultura

⁵ Non sarà, cioè, qui, che si tratterà della scuola come supplente e sostegno di un *welfare state* deficitario, così come non è in questa sede che si tratteranno i problemi legati al trattamento giuridico e economico che ricevono i docenti, o alle condizioni in cui versa l'edilizia scolastica.

⁶ Sono parole di L. Russo, *Segmenti e bastoncini*, cit., p. 18, che risalgono alla fine degli anni Novanta, quando infuriava la battaglia agli studi umanistici, davanti alla proposta di riforma Berlinguer, e che mantengono, ancora oggi, intatta la loro freschezza.

⁷ Una società senza rapporti con la tradizione è destinata letteralmente, e non solo culturalmente, a isterilirsi. Sulla crisi del rapporto con il passato, cfr. R. Pogue Harrison, *L'era della giovinezza. Una storia culturale del nostro tempo*,

classica che ci ha consegnato la razionalità scientifica, il pensiero giuridico e il diritto, la logica e la filosofia – peraltro «essenziale alla rivoluzione scientifica moderna»⁹ – l'arte e la sua idea. E la cultura classica si vivifica e fonda nei suoi modi di trasmissione, nella sua sostanziale omogeneità e compattezza, per cui dovrebbe essere imprescindibile ambire a insegnare, attraverso lo studio e il confronto con i classici, la ricerca della perfezione nella traduzione e nell'esposizione, la scrittura e l'argomentazione, quella cosiddetta capacità di pensare che, sì, davvero, è una competenza irrinunciabile e decisiva, quel *quid* che consente di muoversi con agilità in ogni ambito del sapere e ogni settore della vita, che consente di raggiungere un compimento come persona che trascenda il solo appagamento professionale o la sola soddisfazione materiale.

Pur consapevoli di queste implicazioni, il dibattito sugli studi classici si è storicamente raccolto intorno alla questione dell'utile, polarizzandosi tra coloro che li difendevano sottolineandone l'utilità, oppure proprio "in nome della loro inutilità", e coloro che li criticavano per la loro scarsa utilità, o che, proprio in nome di una loro utilità nel loro ristretto ambito, ne chiedevano la riduzione e l'eliminazione in tutti gli indirizzi scolastici, eccezion fatta per quello, letteralmente "classico". Il *vulnus* di questo approccio sembra consistere nella riduzione della scuola e della sua ragion d'essere – più ancora che degli studi classici – nei termini di utilità e inutilità, e quindi lo schiacciamento di un sistema di formazione che dovrebbe essere *naturaliter* arioso, capace cioè di restituire e organizzare attraverso le discipline umanistiche il vasto mondo interiore del giovane, ad una dimensione di preta funzionalità, utilitaristica, che davvero è lontana dalla tradizione scolastica e dalla storia della cultura occidentale.

In tal senso, è davvero utile il testo di Federico Condello, *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*¹⁰, che prima ancora di tracciare un bilancio sugli studi classici e di trarre una diagnosi sul Liceo Classico e il suo avvenire, mette in ordine la storia del Liceo, e dell'aggettivo Classico che lo contrassegna, descrivendo al tempo stesso il dibattito che, in quasi un secolo e mezzo di storia della scuola, ha accompagnato questo indirizzo di studi.

Il punto su cui Condello si concentra è la genealogia sfrangiata, sfaccettata, ideologicamente e culturalmente articolata del Liceo e, in ispecie, del Liceo Classico. Se la storia di un'istruzione di stampo classico può risalire fino ai grandi padri della filosofia greca, finanche la storia recente impedisce di fissarlo ad un tempo, una temperie, una cultura univoci e precisi. Difatti, sebbene sia «la legge Casati – con le sue antenate dirette, la legge Boncompagni del 1848 e la riforma progettata da Luigi Cibrario nel 1854 – l'inizio prediletto da buone, spesso ottime storie del liceo classico o dell'istruzione italiana»¹¹, un'istruzione sì, classica, ma che «si sentiva orgogliosamente moderna»¹², la storia dell'istruzione classica – e del suo graduale assestamento nella forma che oggi, ancora, riconosciamo – attraversa gli anni della Destra e della Sinistra

Donzelli, Roma 2016; ma anche le riflessioni sull'assenza del padre di M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco*, Feltrinelli, Milano 2013, che rimanda alle riflessioni di A. Mitscherlich, *Verso una società senza padre* [1963], Feltrinelli, Milano 1970.

⁸ *Ibi*, p. 111.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ F. Condello, *In difesa del liceo classico*, Mondadori, Milano 2018.

¹¹ F. Condello, *Op. cit.*, p. 14.

¹² *Ibi*, p. 15.

storica, approda al Novecento sotto l’egida giolittiana, supera la Grande Guerra e trova in Gentile non il suo inventore – giacché invenzione di Gentile è, invece, il liceo scientifico, che il filosofo «crea e così lo battezza»¹³ nel 1923 – bensì una figura capace di fissare questo modello di scuola e il modello della scuola italiana tutta, così come si era venuta a costituire nei decenni dall’Unità, in un sistema formale e sostanziale funzionale, efficace, in uno schema rigido tanto nella sostanza dei contenuti quanto nella forma degli indirizzi e delle suddivisioni dei cicli.

Tuttavia, dopo il tempo di Gentile, il Liceo Classico ha continuato ad essere un riferimento imprescindibile e un termine ultimo di ogni discorso sulla scuola, l’istruzione e la formazione della persona, sia nel Ventennio, sia in un Dopoguerra dove formazioni partitiche e pedagoghi di opposte estrazioni hanno continuato a vedervi una parte necessaria e fondativa del sistema scuola italiano¹⁴. Il Liceo Classico ha, cioè, continuato a vivere, e rafforzarsi, intridendosi della cultura democratica del Secondo Dopoguerra, diventando il fulcro di un modello di scuola d’élite e, al tempo stesso, di massa, esperimento straordinario e fecondo della nostra storia recente.

La questione su cui la lettura di Condello invita a riflettere è che il Liceo Classico, nel tempo, per quanto criticato e finanche avversato da politici, pedagoghi e ministri, si è costituito come un prodotto risolto e valevole, fecondo e funzionale – come un frutto maturo – una sintesi compiuta, in sostanza, della somma di anime che lo hanno, nei decenni, nutrito, di volta in volta innervandovi spiriti, temperie e culture diverse, sempre, tuttavia, cercando di mantenerne la natura e preservarne il carattere.

I numeri che Condello sciorina, in una puntuale analisi del Liceo Classico, per indagarne la capacità di successo formativo, la storia della fortuna e la diffusione, sono le prove necessarie per rispondere, di volta in volta, alle accuse di classismo, di fascismo, di inutilità o, addirittura, di disumanità che sono state mosse, nel tempo, ad una scuola che incarna, invece, un tentativo ardito di realizzare «l’utopia di una scuola pubblica che sappia essere insieme aperta e ottima»¹⁵. Sicché, il Liceo Classico – e, in senso più ampio, il sistema scolastico liceale italiano, che negli studi classici ed in un approccio umanistico alle discipline, anche a quelle scientifiche, trova la propria più autentica cifra – come modello di scuola che, nella storia, si è fatta democraticamente di massa pur mantenendo un carattere “elitista” nelle sue discipline, ha cercato di offrire un’istruzione classica a una vasta platea, con la speranza di assolvere anche a funzioni sociali e socioeconomiche, superando le false dicotomie tra l’utile e l’inutile, mostrando infine, a tutt’oggi, la sua ancora intatta necessità. Con il suo carattere teoretico, il suo retaggio classico, la disciplina che chiede a chi lo voglia frequentare e la capacità di ragionare e intuire le cose che ancora oggi, numeri alla mano, è ben dimostrata dal successo formativo, anche nelle facoltà scientifiche, dei suoi studenti, il liceo classico sembra dunque essere una «urtante sopravvivenza»¹⁶ e quindi, di riflesso, «un’emblema di resistenza; ed [...] il segno di

¹³ *Ibi*, p113.

¹⁴ Il Liceo Classico è stato studiato, durante il Ventennio, da Gramsci e Lombardo Radice, e lungo tutto il Dopoguerra gli è sempre stata riservata una particolare attenzione, basti pensare agli innumerevoli studi sulla sua storia e il suo futuro, dagli studi di Geymonat ai libri di Adolfo Scotto di Luzio, fino agli appassionati saggi di Michele Napolitano, Miska Ruggeri e Giorgio Israel.

¹⁵ *Ibi*, p. 98.

¹⁶ *Ibi*, p. 253.

una possibilità»¹⁷. Una possibilità che, riteniamo, va custodita e, nel nostro Paese, nell'ottica della formazione dello studente di oggi – che poi è lo studente di sempre – garantita. Il tema di una riforma della scuola, dunque, non può non tenere conto di questa tradizione, che andrebbe mantenuta e non, come Condello teme, ristretta ad una platea di soli “classicisti potenziali”.

Alla riflessione di Condello sulla storia e la necessità del Liceo Classico si può affiancare, per contrasto, la disamina condotta nel 2017 da Claudio Giunta in *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*¹⁸, nel cui titolo già si rintraccia un tono di amara consapevolezza per la decadenza dell'istruzione umanistica. Il testo di Giunta si divide in due sezioni, la prima, che riguarda specificamente il Liceo e l'istruzione secondaria, la seconda che riguarda l'università. Il fulcro del ragionamento dell'autore è che la metonimia fondativa del classico – cioè il rapporto per cui la scuola di vertice è di per sé scuola che conduce ad essere élite e che quindi è frequentata dall'élite – non ha più ragion d'essere, perciò, differentemente dall'idea di Condello, la sua platea sarà ridotta a «quei giovani che, per un pezzo della loro vita o per tutta, vogliono imparare molte cose sul passato e leggere molti libri che non hanno alcuna utilità pratica»¹⁹. Così, «il classico non sarà più la scuola dell'élite, il vertice del triangolo alla cui base stanno le scuole professionali, i tecnici eccetera [...] è e sarà un liceo come gli altri»²⁰.

A questa conclusione Giunta perviene attraverso una impietosa disamina del Liceo Classico e della sua capacità di formare autenticamente il giovane per la contemporaneità. Prendendo le distanze da quel «genere senza tempo» che è il piagnisteo del «letterato alle prese con un mondo che non è fatto a misura di letterato»²¹, l'autore ribadisce che una formazione umanistica generica, così come una formazione scientifica generica, «oggi è ancora meno spendibile di quanto fosse ai tempi di Tagore e di Dewey»²², per cui:

«al di là del riconoscimento sociale, che pure è molto più importante di quanto si conceda di solito, una formazione teorica, non applicativa, in campo umanistico o in campo scientifico appare fuori sincrono rispetto alle necessità del tempo presente»²³.

La petizione di realtà di Giunta si fonda anche sulla stanchezza verso un dibattito polarizzato tra «enunciati teorici di sublime astrattezza formulati da docenti universitari che vivono per lo più nel mondo della luna e [...] disposizioni pratiche formulate da tecnici della pedagogia altrettanto alieni dalla compromissione con la realtà delle classi scolastiche»²⁴. A questa cornice di fumosa ideologia, l'autore vorrebbe contrapporre «proposte concrete su questioni particolari»²⁵. Così, il testo di Giunta ha il coraggio della verità, il desiderio di affrontare il tema degli studi umanistici e del loro avvenire guardando alla stretta attualità in cui vive oggi un

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ C. Giunta, *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*, Il Mulino, Bologna 2017.

¹⁹ *Ibi*, p. 127.

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibi*, p. 17.

²² *Ibi*, p. 18.

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibi*, p. 20.

²⁵ *Ibid.*

giovane e in cui si trova la scuola italiana. Attraverso l'esame della didattica contemporanea, del problema del digitale e della questione, ineludibile, del rapporto radicalmente diverso che lo studente dei giorni nostri intrattiene con il passato, Giunta evidenzia la natura insostenibile di una scuola ancora fondata sui rapporti verticali di gerarchia e autorità, in un mondo in cui il giovane intrattiene una relazione straordinariamente nuova con le risorse della conoscenza. In una realtà come la nostra in cui, per la prima volta, sembra essere scomparsa la scarsità delle risorse informative e, anzi, sembra di vivere in un tempo di abbondanza di informazione, dove la conoscenza e la notizia possono giungere e essere raggiunte, orizzontalmente, da chiunque, superando le strutture gerarchiche tipiche della scuola classica e di un sistema classico di apprendimento e ricerca di conoscenza, la scuola tradizionale e i modelli didattici dell'istruzione umanistica sembrano trovarsi radicalmente in crisi. Giunta passa in rassegna la didattica della Letteratura italiana e dell'Italiano, chiedendosi, di volta in volta, cosa significhi davvero insegnare a scrivere e in cosa questo insegnamento dovrebbe consistere, per essere funzionale e adatto al giorno d'oggi e, quindi, autenticamente formativo. Lo stesso, poi, si chiede per quanto riguarda lo studio dei classici e l'esposizione orale – il parlare – in una realtà per la prima volta etnicamente disomogenea, dove il problema della lingua è tornato ad essere un tema da affrontare con urgenza.

Sono molti gli spunti che il testo offre. Nella sezione che tratta l'istruzione umanistica all'università, le riflessioni di Giunta a proposito del reclutamento dei docenti, del tema della didattica dominata dalla "lingua di legno" di pedagoghi e burocrati, del problema della natura irrisolta del Dottorato di Ricerca, che non abilita all'insegnamento scolastico e non è mai, davvero, un punto di partenza per una carriera accademica, del problema del senso della ricerca umanistica e dello studio di una disciplina umanistica, si accompagnano ad alcune proposte di riforma e di modifica che traggono la loro forza dall'esperienza quotidiana dell'autore nel mondo in crisi delle facoltà umanistiche.

Il punto critico del discorso di Giunta risiede forse nell'equazione per cui l'istruzione umanistica, non riuscendo a trovare più una propria piena esplicazione nella prassi, rivelerebbe allora la sua fragilità come modello di formazione e di conoscenza – di approccio al mondo – *tout-court*. Da questo punto di vista, il problema sembra invece essere l'incapacità, per la scuola, di sottrarsi a quell'assedio del presente, di cui lo stesso Giunta ha scritto, che impedisce allo studente di entrare davvero in contatto con il mondo dei classici, di concentrarsi, di dedicarsi al sapere, di isolare la scuola dal mondo circostante.

Tuttavia, è un merito di Giunta aver fatto emergere, attraverso questa lucida indagine sui limiti di un'istruzione umanistica in un tempo come quello attuale, la difficoltà del sistema-Paese di opporre un sistema di istruzione forte – funzionale, efficace, produttivo – quanto il modello scolastico angloamericano, dominato dai temi delle competenze e delle abilità, dalla ricerca pragmatica di saperi funzionali e spendibili, dalla specializzazione da coltivare sin da studenti. Il dovere di custodire l'istruzione umanistica, come modello e sistema, e anche come Liceo, sembra dover conciliarsi con una realtà in cui questa formazione, che, come detto, è alla base dello stesso sapere tecnico-scientifico, non riuscendo a difendersi e resistere a modelli e sistemi di formazione di differente impostazione, forse, per sopravvivere, deve integrarsi con essi.

3. Dopo il Covid-19: quale modello per il sistema scuola?

Il sistema di istruzione nazionale è da decenni oggetto di riforme e di tentativi e proposte di riforma al punto che sarebbe opportuno chiedersi se «nel momento in cui la nave, pur mantenendo ancora la sua forma, non può vantare più nessuna delle sue parti originarie, è ancora la stessa nave o sia un'imbarcazione del tutto nuova»²⁶. L'emergenza Covid-19 ha accelerato alcuni cambiamenti e processi di riforma che, attraverso un rinnovamento delle strutture, ambiscono a ridisegnare l'idea stessa della scuola, la sua natura e le sue finalità. La digitalizzazione della scuola e l'implementazione delle strutture informatiche e digitali – azioni che riguardano i mezzi di cui la scuola può essere dotata – vanno inserite all'interno del più vasto processo di cambiamento della scuola italiana – cambiamenti che riguardano i fini che la scuola si prefigge e i riferimenti e fondamenti epistemologici e etici da cui muove – secondo le direttive europee e in linea con le riflessioni pedagogiche dominanti il discorso pubblico da almeno trent'anni, in una prospettiva che pone sempre più le competenze e le abilità tra gli obiettivi da perseguire rispetto alle conoscenze e in una direzione che, sempre tendenzialmente, tende a sostituire all'apprendimento tradizionale e alla didattica tradizionale una scuola cooperativa, collaborativa, in cui, secondo il modello scolastico angloamericano, si auspica il superamento delle divisioni degli studenti in classi, si riflette sull'eliminazione degli esami finali, si ragiona sulla necessità di andare oltre il sistema dei voti e dei giudizi.

Il fatto è che, cercando di ridurre il divario – più o meno percepito – con gli altri sistemi e di conformarvisi il più possibile, il sistema scuola italiano, specchio della debolezza del sistema-Paese, ha cominciato ad assomigliare ad una giungla di riforme e velleità riformistiche, composte da una congerie di idee, modelli, sistemi e proposte altrui, prese in prestito, adottate a metà, tentate e poi abortite, assunte e poi cassate, nessuna delle quali capace di attecchire e incidere profondamente, ciascuna però abbastanza forte da inserirsi nel corpo della scuola e da indebolire, infragilire e intaccare il sistema scuola italiano, con il risultato di produrre confusione e disordine, di abbassare il livello scolastico medio, di acuire una crisi sistemica cui sembra non esserci rimedio. Colpisce, davanti al numero di riforme tentate negli ultimi decenni, la mancanza di una strategia chiara, e soprattutto l'assenza, ancora una volta, di una politica unitaria e sintetica, di una visione olistica e strutturata del sistema scuola: di volta in volta subendo le influenze di determinati contesti culturali, atmosfere, convinzioni e teorie pedagogiche, la scuola è stata fatta oggetto di sperimentazioni e tentativi di riforma che tuttavia, in virtù della resistenza degli insegnanti e della capacità della scuola italiana di resistere alle influenze dei tempi, non sono mai riuscite davvero ad attecchire²⁷.

Oggi, però, la situazione necessita di essere affrontata nella sua complessità: la scuola vive una condizione di crisi dovuta alla dilacerazione tra la sua natura originaria – di scuola della conoscenza, del sapere gerarchico, lineare, consequenziale e compatto – e la sua condizione attuale – di scuola abitata, almeno formalmente, da sistemi, idee e principi che si rifanno ad altri

²⁶ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020, p. 170.

²⁷ Così suggerisce E. Galli della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia 2019.

sistemi scolastici, di altra natura e perciò rispondenti ad altri fini. Davanti a questa crisi, è necessario capire se e in che misura il sistema scuola italiano è ancora valido, capace di trasmettere le conoscenze necessarie per la formazione della persona, oppure in che misura, non essendolo più, vi si deve rinunciare, o lo si deve modificare, aprendo a modelli diversi. Questo discorso, in realtà, è stato già fatto, ed è il motivo per cui oggi ci troviamo di fronte a un sistema-scuola ibrido, in cui forme e modelli diversi coabitano faticosamente, in costante frizione. Il dibattito dovrebbe riguardare, allora, la cornice del sistema-scuola, il fine che il sistema-scuola italiano, rispetto ad altri sistemi e modelli scolastici, si prefigge, e l'idea di conoscenza, di sapere, di società e di uomo che esso implica e intende custodire.

È partendo da queste considerazioni che il saggio di Giuseppe Bertagna procede nel proporre una riforma del sistema scuola che tenga conto di tutte le criticità fin qui riportate e che offra una soluzione strutturale ai problemi sollevati negli anni ed emerse nella scuola attuale.

Una qualità dell'analisi di Bertagna è il realismo, per cui «se è vero che le istituzioni non possono essere visionarie, è non meno vero, tuttavia, che esse si deteriorano rapidamente quando per sopravvivono per inerzia»²⁸: dunque, è necessario guardare alla scuola pragmaticamente, partendo cioè da come essa è, e dalla società nella quale e per la quale agisce, e non da come vorremmo che fosse, o da come era.

Bertagna parte da una critica del sistema scuola contemporaneo, che non ha mai davvero acquisito coscienza della sua natura irregimentata, rigida e fordista, tanto nel reclutamento quanto nelle formule dei cicli scolastici e della didattica, ed approda alla consapevolezza che uno dei problemi più acuti, oggi, nella società italiana, è il fatto che «la scuola ha a mano a mano [...] perso nei decenni il suo tradizionale primato informativo nella crescita delle nuove generazioni»²⁹, senza tuttavia riuscire mai a «sostituirlo con quel primato critico-riflessivo ben più importante e necessario del precedente, soprattutto nel nuovo contesto storico-sociale-culturale». In sostanza, perduto il monopolio dell'informazione e della sua prima trasmissione, la scuola non ha saputo più formare all'uso critico degli strumenti dell'informazione, nel panorama attuale dominato da una conoscenza diffusa, accessibile, orizzontale. Perciò, continua l'autore, l'emergenza Covid già si configura come una occasione perduta, giacché essa avrebbe potuto essere il punto di partenza per una riforma radicale del sistema scuola italiano in senso ampio e complessivo, mentre rischia solo di essere un momento particolarmente delicato in cui far coesistere, ancora, diversi modelli di scuola. L'emergenza Covid avrebbe dovuto condurre ad una scuola capace confrontarsi con il territorio, portandola «ad aprirsi in maniera strutturale e sistematica all'interazione quotidiana con l'esterno, con il territorio, le sue dinamiche e i suoi attori; la scuola come rete socio-territoriale, insomma, e non come caserma e prigioniera»³⁰, ed avrebbe potuto portare un rinnovamento delle strutture scolastiche stesse, cercando di investire, attraverso i fondi del "Recovery fund", in quei sei settori di punta della strategia europea per il miglioramento del territorio e degli strumenti per l'apprendimento, migliorando l'efficienza energetica e rafforzando la rete informatica delle scuole, infine procedendo ad una

²⁸ G. Bertagna, cit., p. 171.

²⁹ *Ibi*, p. 174.

³⁰ *Ibi*, p. 189.

digitalizzazione dell'amministrazione e ad «adattamento dei sistemi di istruzione e formazione per sostenere le competenze digitali e l'istruzione e formazione professionale per tutte le età»³¹. Il principale motivo d'interesse del saggio è dato soprattutto dal fatto che esso presenta un articolato e compiuto progetto per una riforma organica, strutturata e omogenea dell'intero sistema dell'istruzione, in cui l'autore riesce a trattare tutte le questioni che compongono il sistema scuola, dal piano politico-territoriale a quello prettamente didattico. Il saggio, cioè, cerca di guardare al futuro del sistema scuola e di rispondere ai problemi della contemporaneità proponendo un modello di scuola flessibile, plurale, aperto al digitale e alle nuove tecnologie, coerente con le linee di sviluppo delle riflessioni pedagogiche europee e condividendo gli obiettivi politico-sociali dell'Unione Europea nel campo della cultura e dell'istruzione. Secondo Bertagna, per riformare il sistema scuola occorre infatti elaborare una strategia di governo che implichi una ridefinizione dei rapporti tra Stato, Governo, amministrazione centrale e Regioni. È necessario, dopo aver affidato allo Stato «i compiti di Governo e di valutazione del sistema di istruzione e formazione»³², escludere lo Stato dai compiti di gestione. Occorre perciò:

riconoscere alle Regioni, per un verso, e all'autonomia delle istituzioni di istruzione e formazione, per l'altro verso [...] l'intera gestione del sistema e di tutti i suoi processi (dagli organici al reclutamento e ai trasferimenti del personale, dalla programmazione della rete per l'offerta di istruzione e formazione ai sistemi premiali)³³.

Quindi, si mette in primo piano il rapporto tra scuola e territorio e tra la scuola e i corpi intermedi della società, in un fecondo confronto condotto anche affinché «le istituzioni di istruzione e formazione, nei loro inderogabili compiti pedagogici e culturali, siano sottratte ai rischi dell'autoreferenzialità corporativa, amministrativa e organizzativa»³⁴.

A questa cornice di autonomia e interdipendenza tra Stato e Regioni e al rapporto tra società e scuola segue poi la proposta di riforma degli ordinamenti, ove l'autore prevede di «articolare su 12 anni i percorsi scolastici e formativi necessari per l'acquisizione del diploma che consente l'accesso agli studi superiori di istruzione (università) e a quelli dell'alta formazione professionale»³⁵. Più avanti, si definisce meglio questo tema, dividendo i cicli scolastici in «un primo ciclo distribuito in quattro bienni tra loro gradualmente e continui tra loro e in un secondo ciclo composto da un triennio e un anno conclusivo»³⁶. Riallacciandosi ai sistemi di stampo angloamericano, il saggio suggerisce di strutturare i piani di studio su «attività obbligatorie, opzionali e facoltative», inserisce «prove d'esame nazionali individuali centrate sulle competenze»³⁷, promuove «gli apprendimenti mediante esperienze pratiche sul territorio di natura laboratoriale» e pone fine alla divisione tra percorsi di istruzione e percorsi di istruzione e formazione professionale, denominandoli tutti Licei, operando affinché gli indirizzi si

³¹ *Ibi*, p. 212.

³² *Ibi*, p. 147.

³³ *Ibi*, p. 149.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibi*, p. 150.

³⁶ *Ibi*, p. 221.

³⁷ *Ibi*, p. 251.

coordinino tra loro «in maniera unitaria, al fine di evitare sovrapposizioni e duplicazioni di percorsi e profili».

Questo piano di riforma, qui riassunto sinteticamente, prevede poi una «sperimentazione nazionale scientificamente controllata del gradimento sociale, dei risultati di apprendimento e di placement, nonché di soddisfazione e valorizzazione professionale e dei docenti e dei dirigenti»³⁸, distinguendo tra gli istituti ove il valore legale del titolo di studio sia stato abolito, ed istituti ove questo sia ancora in essere. In questo programma, la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro deve essere sviluppata e valorizzata «anche con la formalizzazione di stage e di tirocini nelle imprese e nel sociale come una costante delle attività di istruzione e formazione»³⁹; l'ultimo anno di scuola deve essere inserito nella prospettiva «degli studi superiori (universitari o *Smart Academy*), cui si accede tramite esami di ammissione»⁴⁰; si deve rilanciare il programma di rinnovamento dell'edilizia scolastica; si deve, infine, rielaborare la funzione e il ruolo, del docente. Alla figura del docente viene poi dedicato un approfondimento. Si introduce il ruolo coordinante del *docente gouverneur* o *tutor per la personalizzazione*, che sia, tra le altre cose:

un *peak performance coach*, che sia in grado di promuovere e controllare passo passo gli apprendimenti e le azioni dello studente nei più diversi ambienti di apprendimento a disposizione, dal reale al digitale (*coaching*); di scomporre le competenze attese in una serie di compiti con lui condivisi (*shaping*); di fornire o di trovare chi fornisce modelli esemplari di azione (*modelling*) per promuoverle; di indirizzare e sostenere i processi cognitivi e metacognitivi (*scaffolding*) attivati da queste esperienze⁴¹.

Quindi, i docenti si distribuiscono in docenti d'aula e docenti di laboratorio. La carriera dell'insegnante, su cui l'autore si concentra, cercando di trovare una soluzione alla questione del rapporto tra l'onorario, l'anzianità e il merito, consta in un triennio di «noviziato», quindi si diventa docenti ordinari, fino a poter diventare, appunto, docenti coordinatori o *tutor*. Il progetto offre anche un nuovo modello di formazione e di reclutamento degli insegnanti, più rapido e snello di quelli attuali, stante che ad oggi, in Italia, le procedure di reclutamento sono tra le più complesse e lunghe d'Europa. Il fine di questa riforma è rinnovare la figura del docente, che dovrebbe così, in una scuola plurale, digitale, individualizzata e personalizzata nei percorsi e nelle traiettorie curriculari degli studenti, tornare ad essere esemplare come modello e efficace come insegnante, nella tradizione più autentica della pedagogia classica e dell'insegnamento moderno.

Il progetto di riforma che il saggio presenta è forse quello che più compiutamente opera una sintesi e una rielaborazione tra tutte le suggestioni e le proposte che sono state avanzate – e a volte introdotte – più o meno confusamente ed efficacemente, nel sistema scuola italiano negli ultimi venticinque anni. Prendendo le mosse dalla realtà dei sistemi scolastici europei, dall'affermazione dei modelli di didattica delle competenze e delle abilità da integrare alla sola

³⁸ *Ibi*, p. 221.

³⁹ *Ibi*, p. 222.

⁴⁰ *Ibi*, p. 221.

⁴¹ *Ibi*, p. 229.

didattica delle conoscenze, e considerando dunque come una condizione imprescindibile, per la società contemporanea, quella di una scuola delle competenze, finalizzata ad obiettivi chiari e alla trasmissione di un sapere flessibile e spendibile, da raggiungere per mezzo di risorse e strumenti digitali e in spazi di apprendimento in cui la didattica tende ad essere sempre più laboratoriale che trasmissiva e che pongano fine all'idea di scuola «fordista e claustrale», silenziosa e del solo raccoglimento, il saggio progetta una scuola per il futuro radicalmente diversa da quella attuale, senz'altro più vicina ai sistemi scolastici europei e in ispecie anglosassoni e americani che non al modello di scuola italiana da cui proviene.

Questo progetto riecheggia nelle pagine del breve saggio che Patrizio Bianchi, poco prima di diventare Ministro dell'Istruzione, ha dato alle stampe per i tipi del Mulino, *Nello specchio della scuola*⁴². Qui, sin dalle prime pagine, emerge nettamente l'adesione all'idea di una didattica delle competenze e delle abilità. Premettendo che un ritorno «alla normalità preesistente [l'emergenza Covid] non può essere la soluzione per riprendere un cammino di sviluppo»⁴³, Bianchi rilancia l'idea di una scuola più legata al territorio e di un sistema scuola che, alla luce della Quarta Rivoluzione Industriale e della rivoluzione digitale, deve superare il modello fordista e centralizzato e deve «predisporre competenze e abilità rivolte a comprendere queste nuove realtà complesse e a predisporre le persone ad affrontare un cambiamento continuo»⁴⁴. A conferma della natura non transitoria ed emergenziale con cui la DAD è stata sperimentata e attuata, il saggio sostiene che «per noi il Covid-19 rischia di essere la coperta sotto la quale nascondere tutti i problemi accumulati nel tempo, che ci hanno impedito di cogliere i vantaggi offerti dalle nuove tecnologie»⁴⁵ riproducendo quel paradosso già visto che tende ad investire le nuove tecnologie, per il solo fatto della loro novità, di facoltà indiscutibili nel miglioramento e progresso degli apprendimenti.

I dubbi che si potrebbero avanzare, guardando alla articolata proposta di Bertagna, e alle brevi considerazioni di Bianchi, sono legati all'idea di scuola che questi progetti sottendono. Occorrerebbe capire, ad esempio, se la proposta di riforma degli ordinamenti scolastici, al di là dell'allineamento ai sistemi europei, abbia un proprio valore intrinseco, didattico e pedagogico. Se, cioè, il sistema dei dodici anni divisi in due cicli sia effettivamente migliore, in termini di efficacia ma anche nei termini di una ragione pedagogica e didattica, del sistema attuale italiano. Sotto questo aspetto, le riflessioni di Giorgio Israel intorno al problema della Scuola media ci sembrano ancora attuali. Israel trovava, nella suddivisione dei cicli scolastici in una scuola elementare, una scuola media-ginnasiale e in un liceo, un modello efficace e funzionale sia perché rispettoso delle tappe della formazione e della crescita del giovane – distinguendo così tre cicli, uno per il fanciullo, uno per il primo adolescente e uno per l'adolescente e il giovane – sia perché funzionale per i programmi, i modelli didattici e gli obiettivi di apprendimento⁴⁶.

⁴² P. Bianchi, *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*, Il Mulino, Bologna 2020.

⁴³ *Ibi*, p. 10.

⁴⁴ *Ibi*, p. 36.

⁴⁵ *Ibi*, p. 38.

⁴⁶ C. Cornoldi, G. Israel, *Abolire la scuola media?*, Il Mulino, Bologna 2015.

Sempre a tale riguardo sarebbe interessante anche approfondire la *querelle* sui dodici o tredici anni di scuola, per cercare di capire in che modo una società sempre più complessa, in cui le discipline da padroneggiare sono tante e si chiedono competenze e conoscenze sempre più approfondite e chiare, trarrebbe giovamento dalla riduzione di un anno del ciclo scolastico. E, ugualmente, sarebbe utile approfondire in che modo la formazione del giovane, in un’ottica formativa compiuta e completa, che ambisca a fornire allo studente strumenti critici e conoscenze sufficienti per comprendere sé ed il mondo e orientarvisi, trarrebbe giovamento dalla riduzione di un anno del proprio percorso scolastico. Sono questioni complesse, che però chiedono di essere affrontate con serietà, senza scegliere una forma di scuola rispetto ad un’altra solo per adesione a modelli altrui e a sistemi che rispondono, come visto, ad altri fini e che nei fatti, comunque, non sembrano assicurare quella produttività ed efficacia di cui si parla. Per quanto riguarda, ad esempio, la divisione delle discipline in obbligatorie, opzionali e facoltative, come è nel modello di scuola anglosassone (con il modello del 3+3, tre discipline *higher level*, tre *standard level*), forse si dovrebbe chiarire in che modo una formazione personalizzata e individualizzata sia da preferire rispetto a una formazione generalista e comune alla classe ma ancora capace ancora di fornire allo studente, alla fine del ciclo di studi, gli strumenti per muoversi verso ogni disciplina. È certo che il ritardo nelle scienze e nelle discipline matematiche e scientifiche – in un contesto, quello italiano, che più di altri ha subito il conflitto tra “le due culture” – è un problema che deve essere affrontato e discusso; tuttavia, non è chiaro in che modo la didattica laboratoriale possa colmare questo ritardo più e meglio della didattica tradizionale e cosiddetta teoretica. Ed ancora, sebbene sia necessario che i percorsi di istruzione e formazione professionale siano migliorati e si attivi, proprio con il territorio, una rete di rapporti che renda possibile e consequenziale il passaggio dalla scuola al lavoro, evitando la dispersione o, peggio, lo smarrimento del giovane, non è chiaro in che misura l’alternanza scuola-lavoro possa effettivamente servire in un percorso di istruzione classico o scientifico, dove invece ciò che si dovrebbe chiedere massimamente è proprio la concentrazione e l’attenzione per uno studio quanto più approfondito e teorico. Da questo punto di vista, permane il dubbio che una liceizzazione di tutti i percorsi di istruzione e formazione e la personalizzazione dei percorsi didattici possa produrre il rischio di un graduale abbassamento e livellamento delle scuole classiche italiane, i Licei, verso un modello indistinto di scuola semi-formativa e semi-professionale, orientata a fornire competenze e abilità, tesa anzitutto a soddisfare le esigenze del mercato e del mondo del lavoro più che la formazione della persona e del cittadino.

Tuttavia, si deve riconoscere al saggio di Bertagna il merito di aver finalmente organizzato una materia vasta e disordinata – la riforma della scuola – in un sistema ordinato e coerente, che ad oggi si configura come una proposta chiara e pensata per una scuola del futuro. Una proposta di un sistema scuola aperta alla società contemporanea, al territorio e alla comunità; capace di valorizzare il lavoro, superando le false dicotomie tra studio e lavoro di collodiana (o pinocchiesca) memoria; una scuola dove le risorse digitali e le nuove tecnologie sono inserite in un processo di formazione personalizzato, nell’ottica di una didattica individualizzata; una scuola, infine, dove il ruolo del docente va oltre la dimensione tradizionale dell’insegnante e del valutatore, diventando, sulla scorta delle riflessioni sul docente come facilitatore o

collaboratore, una figura che accompagna orizzontalmente lo studente in un percorso di crescita individuale e volontaria.

Si tratta, in sostanza, di una proposta coerente di un sistema scuola che ha, per riprendere l'analogia della nave, il coraggio di darsi un nuovo nome e una nuova forma giacché la gran parte delle proprie componenti – e dei propri abitanti – è ormai radicalmente diversa dalla nave originaria. Compito della pedagogia, degli insegnanti, della politica, è discutere questa proposta, integrarla con il tema degli studi umanistici e della posizione di preminenza che essi, nella nostra tradizione, hanno, sollevare dubbi, valutare possibilità di applicazioni e criticità, cercando tuttavia di rispondere non solo punto su punto all'idea di Bertagna, bensì offrendo una idea di scuola, una proposta per il sistema scuola del futuro, altrettanto articolata e studiata in ogni sua declinazione.

Giovanni Barracco
Università "LUMSA", Roma

Riferimenti bibliografici

- G. Agamben, *Stato di eccezione*, Bollati Boringhieri, 2003;
 G. Barracco, *Il digitale a scuola e la didattica a distanza tra criticità e opportunità* in «Nuova Secondaria», a. XXXIX, n. 1, settembre 2021;
 Z. Bauman, C. Bordoni, *Stato di crisi*, Einaudi, Torino 2014;
 G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020;
 P. Bianchi, *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*, Il Mulino, Bologna 2020
 F. Condello, *In difesa del liceo classico*, Mondadori, Milano 2018;
 C. Cornoldi, G. Israel, *Abolire la scuola media?*, Il Mulino, Bologna 2015;
 M. de Jaeghere, *Gli ultimi giorni dell'impero romano*, Leg, Gorizia 2018;
 E. Galli della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia 2019;
 C. Giunta, *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*, Il Mulino, Bologna 2017;
 J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna* [1979], Feltrinelli, Milano 2001;
 A. Mitscherlich, *Verso una società senza padre* [1963], Feltrinelli, Milano 1970;
 R. Pogue Harrison, *L'era della giovinezza. Una storia culturale del nostro tempo*, Donzelli, Roma 2016;
 M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco*, Feltrinelli, Milano 2013;
 L. Ricolfi, *La società signorile di massa*, La Nave di Teseo, Milano 2019;
 L. Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, Milano 1998;
 L. Russo, *La rivoluzione dimenticata. Il pensiero scientifico greco e la scienza moderna*, Feltrinelli, Milano 1996;

DOSSIER NsRICERCA

L'educatore nella scuola: buone pratiche e riflessioni pedagogiche

a cura di

Giuseppe Zago e Giulia Fasan

Fra casa e scuola: la professionalità “pendolare” dell’educatore. Un’introduzione storica

Giuseppe Zago

La figura attuale dell’educatore professionale si presenta come erede di una lunghissima tradizione storica: sia per la scelta del termine “educatore”, che rappresenta un concetto centrale in tutto il pensiero pedagogico, sia per il suo campo di azione, collocato fra casa e scuola, che lo ha sempre visto animatore di importanti esperienze della storia formativa personale dell’allievo.

Il contributo cerca di ricostruire alcuni momenti dell’evoluzione storica di questa figura e individua nella cura e nell’accompagnamento le funzioni essenziali che, in tutte le epoche, l’hanno caratterizzata e differenziata da professioni educative affini.

The modern figure of the social educator is the heir to a very long tradition, both for the choice of the term ‘educator’ (a key concept in pedagogy) and for his field of action, located between home and school, since he has always been the animator of important experiences in individual formative history.

This contribution aims at reconstructing some crucial moments of the historical evolution of this figure and identifies the care and attendance as the functions that in all eras have characterized and differentiated the social educator from other educational professions.

Parole chiave

Educatore professionale; pedagogo; precettore; storia dell’educazione; professioni educative

Keywords

Social educator; pedagogue; private tutor; history of education; educational professions.

Premessa

L’educatore professionale, così come lo conosciamo oggi, ha una storia recente: come spesso vien detto, è una “professione giovane”. È una figura che sorge infatti per rispondere ai bisogni educativi del nostro tempo e della nostra società. Lo si ritrova in strutture o in situazioni tipiche del vivere odierno: dai Centri alle Comunità, alle strutture residenziali, ai Gruppi di aiuto fino alla Scuola. Il suo compito principale è quello di progettare e realizzare itinerari formativi sensibili alla varietà e alla ricchezza della nostra società e adeguati ai suoi dismorfismi, alle sue disfunzionalità e alle sue insufficienze. Anche se “professione giovane”, dai confini ancora aperti, l’educatore professionale non è senza radici, non è cioè una figura priva di una tradizione in campo pedagogico. Può rivendicare legittimamente una lunga eredità storica per varie ragioni: sia per la scelta di questo termine “educatore”, che rappresenta un concetto centrale in tutta la tradizione pedagogica, sia per il suo campo di azione, collocato fra casa e scuola, che lo ha sempre visto animatore di importanti esperienze della storia formativa individuale: da quelle dell’esistenza quotidiana a quelle vissute dall’allievo nei gruppi, nelle associazioni o in istituzioni come la famiglia, la scuola, le comunità o il luogo di lavoro. La

individualizzazione rappresenta la dimensione principale della sua attività: egli è chiamato a “vivere con” l’allievo gli eventi della quotidianità, da quelli comuni a quelli imprevisti, e a trarre da tutti occasioni e stimoli per la sua azione. Il suo sostegno e il suo incoraggiamento mirano a trasformare queste esperienze in altrettanti momenti di crescita e di conquista dell’autonomia da parte del soggetto a lui affidato.

L’educatore – oggi come ieri – può quindi ancorare la sua azione all’identità profonda del pedagogico, può assumerne la problematicità, la varietà e la complessità: la sua professionalità si qualifica per le attività di cura e di accompagnamento, di reinserimento e di riabilitazione sociale, di prevenzione e di promozione di modi di essere, di atteggiamenti e di saperi, e si rivolge ad ogni età della vita. L’educazione, quale “prendersi cura” dell’altro (specialmente quando è in situazione di difficoltà) e quale intervento volto a favorirne lo sviluppo armonico della personalità, è stata interpretata e vissuta in tutte le epoche e in tutte le società. Pur nel variare delle stagioni storiche, la figura dell’educatore ha mantenuto una specificità rispetto ad altre figure affini, e in particolare a quella dell’insegnante di scuola. Anche se il suo campo d’azione privilegiato è rimasto quello non formale, i rapporti con la Scuola e con l’istruzione formale da una parte e con la famiglia dall’altra sono sempre stati intensi: si potrebbe dire che si tratta di una professionalità “pendolare”, il cui raggio d’azione ha oscillato continuamente fra le due istituzioni formative fondamentali. L’educatore si è posto, insomma, come un mediatore – o un facilitatore – tra l’istituzione familiare e quella scolastica e fra i diversi soggetti educativi con cui si è trovato a collaborare e, in qualche caso, a supplirne alcune funzioni magari temporaneamente.

L’attenzione alla figura tipica, “classica”, dell’educatore non ci consentirà di ricostruire adeguatamente tutte le forme che ne hanno rappresentato una differenziazione o uno sviluppo: da quella di pedagogo e precettore, a quella di istitutore e monitore, a quella di assistente e rettore, a quella di animatore o di operatore nei servizi per l’infanzia, l’adolescenza o l’età adulta. Si tratta di variazioni che, almeno in parte, sono contenute nella identità dell’educatore e che danno l’idea di una professionalità dinamica, aperta e sensibile al mutamento dei bisogni formativi della società. La molteplicità dei termini, oltre a documentare i costumi educativi di epoche passate, segnala anche la varietà di funzioni svolte da queste figure, che ricevevano il loro incarico dalla famiglia e che riconoscevano nella istituzione scolastica il principale interlocutore. Inutile avvertire che in questo tentativo di ricostruire alcune figure o situazioni del passato, che possono rappresentare le radici dell’educatore di oggi e delle sue attività, molto resterà fuori: l’obiettivo che ci si prefigge è quello di offrire alcuni riferimenti, quelli essenziali, o almeno quelli che sono sembrati tali.

1. Le origini remote

Per chi si occupa di storia della pedagogia parlare di “origini remote” vuol dire riandare subito a quei modelli ideali di educatore che si ritrovano all’alba della nostra civiltà occidentale e che sono documentati suggestivamente dalle prime grandi espressioni culturali: dalla poesia, alla

filosofia, alla religione. Si tratta di testimonianze fondamentali per ricostruire storicamente il costume educativo dell’epoca: queste opere – anche se non possono definirsi pedagogiche – contengono indicazioni utilissime per individuare sia chi era riconosciuto educatore sia il fondamento della sua legittimazione. Fanno capire, insomma, la ragione per cui un uomo poteva dirsi educatore e le doti che egli doveva possedere (e/o che gli erano richieste) per poter guidare e accompagnare i processi di crescita di altri uomini, più o meno giovani.

La prima testimonianza che possiamo ricordare è di tipo letterario: collocandosi fra poesia e leggenda, i poemi omerici presentano alcune figure di educatore che resteranno per secoli autentici modelli esemplari: dalla mitica figura di Chirone¹, «il centauro sapiente» (Iliade, XI, 832) a quella di Fenice, educatore di Achille, a quella di Mentore, sotto le cui spoglie si celava la stessa dea Atena². Nel IX libro dell’Iliade, Fenice ricorda al suo allievo Achille i lunghi anni passati assieme e la sua azione educativa mirata a insegnargli «ogni cosa, a parlare e ad agire nel modo migliore» (Iliade, IX, 442-443). Molto significativa è la orgogliosa conclusione del discorso di Fenice all’allievo: «ho fatto di te quel che sei» (Iliade, IX, 485). L’eroe, Achille, e la sua grandezza o virtù (*areté*) appaiono il risultato di una azione che vede direttamente impegnato l’educatore e che anzi affida esclusivamente a lui la responsabilità dell’esito. L’educatore si costituisce come tale per quella saggezza e per quella prudenza che l’esperienza gli ha conferito.

La seconda testimonianza proviene dalla storia della filosofia. Un posto a sé come educatore ha avuto, sempre nel mondo antico, il filosofo. Nella tradizione socratico-platonica il filosofo è educatore in quanto amante e ricercatore della verità. La ricerca del sapere, mediante il dialogo, rende il filosofo educatore: non perché insegni nozioni o trasmetta conoscenze, ma perché promuove atteggiamenti di tipo razionale, fondati sul consenso e sull’adesione cosciente dell’allievo. La cultura, promossa dal filosofo-educatore, è innanzitutto esperienza interiore, razionalmente controllata. Il rapporto educativo si sviluppa nel dialogo, nella ricerca comune, la quale non si esaurisce a livello teoretico (nel tendere cioè verso la conoscenza del vero), ma si sviluppa anche in direzione pratica, cioè nell’agire moralmente, nella realizzazione quotidiana del buono e del giusto. Anche in età ellenistica, le scuole filosofiche restano soprattutto un luogo di educazione morale, dove si impara a cercare la virtù autentica, andando ben oltre la semplice istruzione. Comune alle maggiori scuole del tempo (stoicismo, epicureismo, scetticismo e neoplatonismo) è la ricerca della saggezza (più che della sapienza) che il filosofo-educatore presenta come rinuncia ai beni apparenti e come scelta della virtù

¹ A voler essere precisi, in Omero, Chirone non è il mitico simbolo del pedagogo. Il centauro è citato infatti quattro volte in tutto: per aver insegnato la medicina ad Asclepio e ad Achille (Iliade, IV, 219 e XI, 832) e per aver offerto a Peleo una lancia di frassino del monte Pelio (XVI, 141-144 e XIX, 388-391). Chirone è presentato, quindi, soprattutto per i suoi insegnamenti sull’arte della guerra e sul suo contrario, e cioè sulla medicina, più che per l’educazione, o *paidéia* (le citazioni sono tratte da *Iliade*, a cura di M.G. Ciani, Marsilio, Venezia 1990). Va rilevato comunque che numerosi scrittori classici, come Senofonte o Stazio, lo presentano come educatore di molti eroi. Dante, proseguendo questa tradizione, lo ricorda come «il gran Chiron, il qual nodrì Achille» (Inferno, XII, 71). Figura esemplare di pedagogo, in Omero, è sicuramente Fenice.

² Nell’Odissea, Mentore – nome diventato sinonimo di guida e consigliere – è il fedele amico di Ulisse, incaricato di vigilare sulla reggia di Itaca e su Penelope e Telemaco durante l’assenza dell’eroe. La dea Atena assume spesso le sembianze di Mentore per accompagnare e guidare Telemaco nei suoi viaggi alla ricerca del padre (Odissea, II, 267 e ss.).

autentica, volta a volta individuata nella atarassia, nella aponia, nell'apatia o nell'estasi. Il rapporto fra maestro e discepolo si rivela profondo: esso va ben oltre la semplice istruzione e ispira la condotta quotidiana, rinnovando, per qualche aspetto, la prima tradizione dell'insegnamento filosofico greco.

Abbandonando questi modelli elevatissimi, ma unici ed elitari, un'altra testimonianza potrebbe essere ricavata direttamente dal costume educativo del tempo. Il mondo antico ci offre un primo esempio concreto di educatore, il pedagogo (o precettore), forse l'antenato più lontano dell'educatore professionale di oggi. Pur essendo una figura di "lunga durata" in campo storico-educativo, che si è riproposta – sotto varie forme e denominazioni – in tutte le epoche, fin quasi ai nostri tempi, risulta poco studiata³. Nella società greca, e poi in quella romana, la professione educativa era distribuita tra l'insegnante, "maestro di scuola"⁴ (*magister*), e il pedagogo (*paedagogus*) – o precettore – destinato ad attività prevalentemente (anche se non esclusivamente) di tipo extrascolastico⁵.

Questa figura è stata delineata con grande vivacità da Marrou. Del pedagogo, lo storico francese sottolinea la continuità con la tradizione omerica: «il suo ufficio – egli scrive – perpetua quello del "precettore" degli eroi omerici», in quanto trascorreva tutta la giornata accanto al giovane allievo e ne plasmava il carattere e le abitudini. Solitamente, il pedagogo era uno schiavo o un liberto che svolgeva una mansione domestica, umile ma non troppo, presso famiglie nobili, con il ruolo di accompagnatore, nei tragitti da casa a scuola, e di guida morale del giovane. «La lingua – scrive ancora Marrou – ne rispecchia la reale importanza; nel greco ellenistico *παιδαγωγός* perde abbastanza frequentemente il significato etimologico di schiavo "accompagnatore" per prendere l'accezione moderna di pedagogo, di educatore in senso pieno (resterà tuttavia sempre distinto dal "maestro", dispensatore di scienza)»⁶. Il termine pedagogo viene spesso abbinato e confuso con quello di precettore: etimologicamente, precettore (dal latino *praecipere*, cioè prescrivere) significa colui che dà i precetti, colui cioè che trasmette all'allievo le norme, le regole o i saperi basilari per i successivi livelli di preparazione. Nel XIV secolo, ad esempio, con questo termine si faceva riferimento a quella figura cui erano affidati i paggi. Come è noto, le famiglie nobili inviavano i figli presso altre case o corti affinché facessero esperienza della vita di un castello o di un palazzo e imparassero gli usi e i costumi cortigiani. Per estensione, il termine fu poi utilizzato per indicare colui che istruisce un allievo

³ Questa lacuna è stata segnalata da tempo, anche da studiosi stranieri. Fra i primi, il polacco Suchodolski, secondo cui il pedagogo o precettore rappresenta «un istituto il cui significato nella storia della teoria e della pratica pedagogica non è stato sufficientemente valutato, quantunque le sue conseguenze perdurino fino ai giorni nostri» (B. Suchodolski, *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro* (1947), tr. it. Armando, Roma 1964, p. 479).

⁴ *Magister* è il corrispondente latino del greco *grammatistès*, che rappresenta il maestro "elementare" che insegna le lettere dell'alfabeto (*gràmmata*). A questa figura di insegnante va aggiunta quella del *grammaticus*, che oggi chiameremmo docente di grammatica e letteratura.

⁵ Come sinonimo di *pedagogo*, a volte fu usato anche il termine *pedante*, nel significato di "colui che accompagna a piedi gli scolari". Soprattutto a partire dall'Età moderna, fu considerato però una variante scherzosa o spregiativa per indicare un pedagogo o precettore pignolo e cavilloso, abituato a chiedere agli allievi, con noiosa insistenza ed esasperante minuziosità, la meccanica ripetizione di norme o prassi vecchie e superate.

⁶ H.I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità* (1948), tr. it. Studium, Roma 1971², pp. 199-200. La parola pedagogia, nel significato di teoria e arte dell'educazione, si sviluppa a partire dall'Età moderna e trova la sua radice nel termine pedagogo. Cfr. inoltre W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco* (1933), tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1936-1967; J.P. Vernant, *Mito e società nell'antica Grecia* (1974), tr. it. Einaudi, Torino 1981 e M.P. Nilsson, *La scuola nell'età ellenistica* (1955), tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1973.

o un limitato gruppo di giovani. Per questo, il termine sarà la radice di pedante e di precettistica, parole utilizzate per indicare un insegnante meticoloso quanto ottuso e una pedagogia ridotta a un arido insieme di regole.

Marrou ha sottolineato il primato che ha nel mondo antico la funzione di precettore rispetto a quella di insegnante:

il maestro di scuola è incaricato di un settore speciale dell’istruzione; egli prepara tecnicamente l’intelligenza del bambino, ma non lo educa. L’essenziale dell’educazione è la formazione morale, quella del carattere, dello stile di vita. Il “maestro” è incaricato soltanto di insegnare a leggere, ciò che è molto meno importante [...]. Nell’antichità il maestro di scuola ha una personalità troppo sbiadita perché la famiglia pensi, come accade spesso oggi, a cedergli la propria responsabilità in materia di educazione. Se qualcuno, all’infuori dei genitori, riceve questa missione, è piuttosto il pedagogo⁷.

Il contatto quotidiano, l’assidua sorveglianza e l’esempio personale erano i mezzi principali di quella formazione etica che la pedagogia antica riteneva prioritaria rispetto all’istruzione scolastica. Anche nel mondo romano il pedagogo ricopriva un importante ruolo: oltre ad accompagnare il bambino a scuola e nelle altre attività quotidiane, in molti casi lo aiutava a studiare e lo guidavano nel processo di crescita. Quintiliano, nell’*Institutio oratoria*, raccomandava che i genitori scegliessero persone (di solito schiavi o liberti) colte e di fiducia, dal momento che a loro era affidata la protezione del giovane dai pericoli della strada, l’aiuto nelle difficoltà scolastiche e, soprattutto, la guida morale per la formazione del carattere e dei comportamenti pubblici⁸.

La maggiore nobilitazione di questa figura, sempre nel mondo antico, la si ritrova forse nel trattato *Il Pedagogo* di Clemente Alessandrino, uno dei primi Padri della Chiesa. Per Clemente, Cristo è il pedagogo per eccellenza, guida di tutti gli uomini alla salvezza, in quanto tutti gli uomini sono fanciulli da guidare. Il riferimento non va più dunque all’umile mansione del liberto, ma il pedagogo è diventato qui un’autentica “nozione ideale”⁹. Al di là dell’opera di Clemente, possiamo riscontrare sicuramente una valorizzazione di questa figura con l’avvento del Cristianesimo: Cristo è il primo, anzi l’unico e autentico educatore. I fedeli e i sacerdoti sono chiamati alla missione di collaborare con il Maestro e il rapporto educativo – sempre da persona a persona – va vissuto nella fondamentale tonalità della *charitas* cristiana.

Nella pedagogia cristiana il ruolo dell’educatore si trasforma per precisarsi soprattutto come guida spirituale: anche quando egli svolge le funzioni di insegnante (caso frequente dato che la Chiesa, specialmente in età medievale, è rimasta l’unica custode della cultura e della sua

⁷ H.I. Marrou, *Storia dell’educazione nell’antichità*, cit., pp. 203-204.

⁸ *Institutio oratoria*, 1,1, 8-11 (Quintiliano, *La formazione dell’oratore*, tr. it. a cura di C.M. Calcante - S. Corsi, BUR, Milano 1997, 3 voll.).

⁹ «La celeste guida, il Logos, quando ci esortava alla salvezza, ebbe il nome di *Protreptico* o esortatore. – scrive Clemente – Ma ora, avendo nel tempo stesso l’uno e l’altro ufficio, quello di curare e quello di consigliare, seguendo la sua opera, consiglia coloro che ha già convertiti, soprattutto promettendo la guarigione delle passioni che sono in noi. Onde si potrà chiamare, convenientemente, con il nome, unico, *Pedagogo* o *educatore*. Essendo il Pedagogo pratico e non teoretico, anche il suo scopo sarà di migliorare l’anima, non già di insegnare, e di guidare non alla erudizione, ma alla saggezza» (Clemente d’Alessandria, *Il Pedagogo*, tr. it. [con modifiche] di A. Bottai, SEI, Torino 1937, p. 6).

diffusione), la formazione intellettuale dell'allievo è strettamente associata alla crescita spirituale interiore.

È in questa stretta associazione, anche nel grado più elementare dell'istruzione letteraria e dell'educazione religiosa, e nella sintesi del maestro (o del professore) e del padre spirituale nella persona d'un precettore, che mi sembra risiedere – sostiene ancora Marrou – l'essenza stessa della scuola cristiana, della pedagogia medievale, in opposizione all'antica¹⁰.

Durante tutto il medioevo, la cultura tramandata dalla tradizione classica viene filtrata attraverso l'interpretazione degli scrittori cristiani e rappresenta un mezzo nel processo di perfezionamento spirituale, che rimane il fine dell'opera educativa. La funzione di guida spirituale svolta dal precettore assorbe così quella più propriamente culturale.

2. Il rinnovamento della figura dell'educatore in età moderna

L'educatore come guida etico-spirituale (oltre che materiale) si ripropone anche in età moderna: si tratta però di una figura che non appartiene più esclusivamente al clero (anche se non rinnega mai l'ispirazione religiosa) e che quando è chiamata a svolgere anche funzioni di insegnamento propone un modello formativo molto più aperto e critico in campo culturale. Nel periodo umanistico-rinascimentale, questa figura acquista notevole originalità e grande prestigio. Ogni educatore tende a creare una scuola propria, distinguendosi così dagli altri, e rifiuta di seguire ciecamente la tradizione per aprirsi alle nuove prospettive culturali. L'antica distinzione fra insegnante e pedagogo, fra istruzione ed educazione è nettamente superata da alcune figure che rappresentano dei veri e propri modelli, come Guarino Veronese e soprattutto Vittorino da Feltre, il più celebre educatore di questo periodo. Nel 1423 venne chiamato a Mantova come precettore dei figli della famiglia Gonzaga e di quelli di altre famiglie nobili. Aprì una scuola, che volle chiamare *Ca' Giocosa*, che divenne istituto di istruzione, ma soprattutto luogo di educazione integrale. Egli fu educatore perché seppe perseguire l'ideale della formazione completa e armonica non solo con l'insegnamento, ma soprattutto con la comunanza di vita e con l'assidua collaborazione con gli allievi¹¹. Vittorino riunì nella "Giocosa" giovani nobili e anche figli del popolo (che mantenne a proprie spese) e svolse un programma educativo completo: dalle cure del corpo alla ginnastica, all'esercizio delle arti (danza, musica, canto), alle pratiche religiose, ai momenti di gioco e svago. Egli si presenta come il Maestro più significativo del periodo umanistico-rinascimentale: un ruolo che ha

¹⁰ H.I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, cit., p. 442.

¹¹ Agli inizi dell'Ottocento, il roveretano Carlo de' Rosmini, ricostruendo la vita e l'opera di Vittorino, lo presentò come l'incarnazione del "precettore ideale". Per quanto si tratti di una biografia celebrativa, essa si basa su una fedele ripresa delle vite latine scritte dagli allievi di Vittorino: da Sassolo da Prato a Francesco da Castiglione a Francesco Prendilacqua, fino a quella composta da Bartolomeo Sacchi, detto il Platina, discepolo invece di Ognibene da Lonigo, scolaro di Vittorino e suo successore nella direzione della "Giocosa" di Mantova (cfr. C. De' Rosmini, *Idea dell'ottimo precettore nella vita e disciplina di Vittorino da Feltre e de' suoi discepoli*, Remondiniana, Bassano 1801, poi Silvestri, Milano 1845. Cfr. anche G. Zago, *Vittorino da Feltre e la rinascita dell'educatore*, Pensa MultiMedia, Lecce 2008).

interpretato come un’autentica missione, sostenuta da grande dedizione verso i giovani e da profonda sensibilità pedagogica.

Nel periodo della Riforma protestante e di quella cattolica, emerge il problema dell’educazione popolare fino ad allora molto trascurato: la Chiesa cattolica, attraverso le Congregazioni e gli Ordini religiosi, che sorgono numerosi in questo periodo, sostiene uno sforzo eccezionale in campo educativo per raggiungere anche gli strati sociali più umili. Impegno fondamentale diviene quello di educare i giovani come gli adulti, le classi dirigenti come i ceti popolari. La novità più significativa è rappresentata dalla istituzione dei collegi, quali “comunità di studio”¹² (famosi le istituzioni dei Gesuiti), e dalla creazione di altri ambienti organizzati come “comunità di vita”¹³ prima che di studio, e destinati all’educazione (e/o al recupero) dei figli dei poveri. Emerge una vivace attenzione ai deboli, agli emarginati: molti educatori, appartenenti a varie Congregazioni, raccolgono la gioventù povera, abbandonata ed emarginata, per salvarla dal naufragio umano e sociale. Come ha osservato Giuseppe De Luca, le opere educativo-assistenziali sorgevano *de fonte pietatis*, cioè dalla pietà religiosa ed erano sostenute dalla carità cristiana¹⁴.

In questo periodo, la versione dell’educatore più diffusa rimane sicuramente quella religiosa, con funzioni assistenziali e di sostegno scolastico, cioè quella dell’operatore impegnato in strutture residenziali o direttamente negli ambienti di vita dei giovani. Fra le figure esemplari di educatore in versione religiosa, da ricordare soprattutto quella di san Filippo Neri. Toscano di nascita, per 16 anni istitutore nella casa di un ricco fiorentino, a 36 anni si fece sacerdote. Fondò due oratori e poi la Congregazione dei Preti dell’oratorio (1575), nella quale accoglieva i giovani per dare loro una prima istruzione, ma soprattutto li accompagnava e li assisteva nelle attività quotidiane e ricreative. Gli oratori di san Filippo Neri rappresentano un’anticipazione di analoghe istituzioni educative, sorte in particolare nell’Ottocento e nel Novecento in campo cattolico e, in misura molto più ridotta, anche in campo laico.

Da ricordare, infine, l’opera educativa svolta da san Giovanni Battista de La Salle e dalla sua comunità che rappresenta una tappa nello sviluppo della pedagogia popolare. Nello scritto le

¹² L’organizzazione interna dei Collegi – che si diffondono rapidamente durante l’età rinascimentale – riprendeva in sostanza la distinzione di funzioni educative che abbiamo rilevato nel mondo antico: da un lato la dimensione “scolastica” sviluppata secondo il tradizionale iter del baccelliere, licenziato, e del *magister* o *doctor* nelle varie discipline, dall’altro il sistema prefettoriale e monitoriale.

¹³ «La creazione del *convictus*, comunità di vita, non di solo studio, trasforma subito dopo i collegi in *collegi-convitti*, la tipica scuola che noi troveremo ancora in Italia fino al 1854» (L. Volpicelli, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Il pensiero pedagogico della Controriforma*, Coedizione Giuntine-Sansoni, Firenze 1960, p. XL).

¹⁴ «Con la Controriforma – scrive De Luca – sorgono le scuole popolari, e sorgono ad opera di congregazioni religiose, le quali ritenevano la scuola un atto di pietà. Mentre i grandi collegi educavano la nobiltà e la borghesia benestante, le scuole popolari, dal Calasanzio al De La Salle, badavano al popolo minuto [...] insieme, sorgevano le opere di assistenza, che ancora oggi lo Stato non ha finito di assorbire [...] sorgevano anch’esse *de fonte pietatis*. Indigenti, orfani, malati, invalidi, dal secolo XVII in qua, è stato un affare sempre crescente per soccorrerli, sino a indurre in sospetto se la carità, tanta mole di carità, non finisse di schiacciare nel cuore degli uomini il concetto di giustizia, che vi ha avuto sempre pochissimo posto. Piace assai più essere generoso che giusto. Non dunque nelle sole amene lettere e nelle arti belle, ma nell’educazione e nell’assistenza si sono riversate quelle che, in fonte, non erano se non *gesta piorum*» (G. De Luca, *Introduzione alla storia della pietà*, Ed. di Storia e Letteratura, Roma 1962, p. 83). Le diverse forme di assistenza organizzate dalla Chiesa dal IV al XV secolo ed in età moderna sono analizzate in G. Cattani De Menasce, *L’assistenza ieri e oggi*, Studium, Roma 1963. Un’interpretazione degli atteggiamenti sociali verso la miseria e un continuo confronto tra teoria e prassi caritativa e realtà del pauperismo sono sviluppati in B. Geremek, *La pietà e la forza. Storia della miseria e della carità in Europa*, tr. it. Laterza, Bari 1986.

Dodici virtù del buon maestro, il fondatore dei Fratelli delle Scuole Cristiane ha delineato il profilo ideale di chi intende dedicarsi all'attività educativa. Le qualità fondamentali che egli indicava sono la *gravità* (riferita al comportamento esteriore), il *silenzio* (come saggezza nell'uso della parola), l'*umiltà* (come consapevolezza dei propri limiti), la *prudenza* (come capacità di scelta di ciò che si deve evitare e dei mezzi da utilizzare), la *sapienza o saggezza* (come conoscenza profonda), la *pazienza* (come sopportazione delle avversità e costanza nell'impegno), la *ritenutezza* (come moderazione, discrezione e modestia), la *dolcezza* (come bontà, sensibilità, tenerezza, accoglienza e serenità), lo *zelo* (come ricerca del bene degli alunni e come amore della gloria di Dio), la *vigilanza* (come esattezza e diligenza nei propri doveri), la *pietà* (come risposta ai doveri verso Dio) e la *generosità* (come accettazione gioiosa del sacrificio volontario). Come si può notare, il de La Salle prima che al maestro di scuola si rivolgeva all'educatore-guida spirituale e per *virtù* non intendeva tanto eventuali doti innate, quanto le qualità da conquistare con l'esercizio quotidiano fino a renderle comportamenti abituali.

3. La figura dell'educatore nella trattatistica pedagogica

Non sempre le famiglie agiate inviavano i figli in un collegio o presso altre famiglie nobili: a partire dal Cinque-Seicento e fino alla metà dell'Ottocento, si diffuse sempre più la consuetudine di tenere in casa un precettore¹⁵. Se spesso i figli più piccoli erano affidati alle cure di qualche domestico (che ricopriva così le funzioni dell'antico pedagogo), i più grandicelli erano affidati al precettore, figura incaricata di insegnare le nozioni di base all'allievo, di prepararlo ad eventuali studi scolastici successivi e, in generale, di favorire il suo ingresso in società attraverso l'apprendimento delle cosiddette "buone maniere".

Le figure del pedagogo e del precettore, pur continuando a confondersi nella realtà concreta, iniziavano però a differenziarsi, almeno per alcuni aspetti: il pedagogo, secondo la tradizione classica, rimane un domestico incaricato della responsabilità di accompagnare il figlio del capofamiglia fuori di casa, ossia alla scuola di grammatica o al collegio, mentre il precettore appare sempre più come colui che è incaricato ancora della sorveglianza morale, ma ora soprattutto della prima istruzione dei figli di una famiglia agiata. Le antiche figure del pedagogo, o precettore privato o *aio* (come verrà chiamato nel Seicento), resistono e proseguono anche oltre l'età moderna, magari con denominazioni diverse¹⁶. Resiste ancora il

¹⁵ Come ha osservato Pancera, «in generale, nel Settecento si assiste di fatto ad un minor ricorso alla sola educazione domestica, e ad una maggiore proporzione di quelle famiglie agiate che cercano di combinare i due sistemi, di solito considerando il precettorato una fase preliminare e preparatoria al collegio (ovvero affiancandolo all'esternato, o anche facendo accompagnare il figlio nel pensionato dal suo precettore). Contemporaneamente, vi è una crescita nella frequenza di istituzioni educative anche da parte dei ceti mercantili, bottegai e artigiani. Tuttavia la trasmissione del *savoir vivre* e della cultura, il modello ideale di riferimento rimane sempre quello della coppia composta dal precettore e dal suo allievo – come mostra l'*Emilio* di Rousseau –...». C. Pancera, *A ciascuno il suo. Maestri e precettori nello scenario settecentesco*, «Cadmo», IV, 10-11 (aprile 1996), p. 119.

¹⁶ Molti precettori, comunque, erano incaricati anche di accompagnare il ragazzo nei suoi spostamenti fuori casa e quindi univano alle funzioni di insegnamento quelle di accompagnamento, tipiche dell'antico pedagogo. A proposito di questa figura, Tommaseo, nel suo *Dizionario* del 1861, tentava di riprendere la antica distinzione: «*Pedagogo* nelle case

primato della funzione educativa rispetto a quella istruttiva: «l’Aio, infatti, ha il compito di seguire il suo allievo per tutta la sua crescita, dai primissimi anni ai trenta, secondo il programma ideale di Silvio Antoniano; e dovrà essere sempre lo stesso dal principio alla fine». Secondo Volpicelli, «malgrado questa esigenza, non si pone nemmeno il problema della formazione dell’Aio: in fondo si cerca l’uomo; colui che ha tali requisiti da poter rappresentare senza alcun dubbio la guida e l’esempio»¹⁷. La sua funzione principale rimaneva sempre quella di formare dal punto di vista etico, di essere guida nel comportamento più che nell’istruzione. La preparazione culturale risulta secondaria rispetto alla sua dirittura morale: nella scelta, il genitore deve preferire il precettore saggio più che quello colto.

L’importanza attribuita a questa figura è testimoniata non solamente dal perdurare dell’abitudine delle famiglie – ovviamente di rango elevato – di affidare i giovani ad un precettore privato, ma anche da una specifica trattatistica che si sviluppa soprattutto nel Seicento e nel Settecento. Sono note le pagine di Silvio Antoniano, di Montaigne e soprattutto di Comenio, Locke e Rousseau che delineano il profilo e l’azione dell’educatore ideale. Meno noti ma ugualmente significativi, risultano gli scritti di trattatisti minori, come il romano Lelio Pascali o il veronese Ludovico Della Torre. Per la ricostruzione del concreto costume educativo italiano, si tratta di fonti molto interessanti ma ben poco note. Nel dialogo *L’Aio, ovvero dell’educatione del giovane Principe* (1626), Ludovico Della Torre, dopo aver ricordato che la presenza del precettore «fra noi è fatto domestico e paesano», auspica che gli sia affidata la massima autorità dal momento che questa figura è preposta alla cura e all’educazione del giovane principe.

Ho detto – precisa Della Torre – cura ed educazione, non istruzione delle dottrine, per distinguere l’Aio dal Maestro. Che se bene può essere tal volta che un solo soggetto esserciti queste due funzioni sono però uffizi formalmente fra sé distinti, come la bianchezza dalla dolcezza, tuttoché amendue nel latte si ritrovino. Perciò al Maestro s’aspetta d’insegnare le scienze o l’arti, versando circa la coltura dell’intelletto; ed all’Aio s’appartiene principalmente d’istruire il Principe nei costumi, regolando la volontà, e moderando gli affetti, e le passioni di lui. Il Maestro soggiace anch’esso alla censura dell’Aio; il quale tiene autorità di prescrivere certe regole non al discepolo solamente, ma al Maestro ancora. Onde rassembra l’Aio, nella fabbrica dell’educazione del Principe, quasi l’Architetto; e i Maestri, e gli altri Ministri del Principe quasi semplici Operai rappresentano¹⁸.

L’azione del maestro deve pertanto rimanere subordinata a quella del precettore che, in virtù del suo primato educativo, può e deve dare norme all’insegnante, come l’architetto le dà all’operaio. La ripartizione delle funzioni si basa, come abbiamo già osservato, sulla divisione

degli agiati era uffizio diverso da quello del *maestro*, per accompagnare fuori il signorino e vegliare moralmente sovr’esso [...]. Stava un po’ sopra il lacché [...].» Voce “Pedagogo”, in N. Tommaseo - B. Bellini (a cura di), *Dizionario della lingua italiana*, Unione Tipografica Editrice, Torino 1861, vol. III, p. 857.

¹⁷ L. Volpicelli, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Il pensiero pedagogico della Controriforma*, cit., p. XXI.

¹⁸ L. Della Torre, *L’Aio, ovvero dell’educatione del giovane Principe*, Dialogo I, 1626 – la citazione è tratta da L. Volpicelli (a cura di), *Il pensiero pedagogico della Controriforma*, cit., p. 313. Cfr. inoltre M. Masante Moncalieri - P. Szabò (a cura di), *L’Aio, ovvero l’educazione del principe giovane*, Paoline, Roma 1956. Questo volume, ricavato dal manoscritto esistente nella Biblioteca di Debrecen (Ungheria), riproduce solo alcune parti dell’originale.

fra educazione e istruzione: mentre alla prima si riconosce la cura nella formazione del carattere personale, all'altra si riserva la semplice trasmissione di conoscenze. Della Torre si sofferma anche a indicare le qualità esteriori ed interiori che il perfetto precettore dovrebbe possedere, così come fa un altro trattatista, sempre del Seicento, Lelio Pascali il quale consiglia alle famiglie nobili di non badare a spese per assicurarsi un buon precettore. Una volta trovato, scrive ancora il Pascali, occorre accordargli piena fiducia e massima autorità perché può educare meglio di quanto sanno fare gli stessi genitori con i propri figli:

l'amarli troppo teneramente e lasciar loro cavare ogni capriccio, non è cosa da vero uomo, né da savia donna, ma da debole, e vil femminella. Perché con tal modo si vien a mostrare di non amar i figliuoli col fine principale del bene loro, ma solo per amor di se medesime, le quali, non avendo tanto petto da poter sopportare ne anco di vederli disgustati, hanno più riguardo alla propria soddisfazione, che all'utile de' figliuoli. Dalchè segue (oltre il detto inconveniente) che essi, così mal educati, trascorrono senz'alcun rispetto a pigliarsi licenzie non solo pregiudiciali a' buoni costumi, ma anco alla propria vita¹⁹.

Secondo Pascali, il precettore, o aio, deve esercitare il suo primato educativo non solamente nei confronti del maestro di scuola, ma addirittura rispetto agli stessi genitori. La sua responsabilità educativa è quindi massima e la sua azione continua a collocarsi fra la famiglia e l'istituzione scolastica.

4. Gli educatori nei grandi istituti collegiali

Per secoli continuarono a svilupparsi istituzioni nelle quali operavano educatori qualificati con varie denominazioni: assistenti, istitutori, monitori, censori, ecc.. Nella maggior parte dei casi, si trattava ancora di religiosi. Nell'Ottocento gli Stati nazionali iniziarono ad occuparsi sempre di più di questo settore, anche nel tentativo di laicizzarlo. Esempio può essere il caso dei Convitti nazionali che lo Stato unitario ereditava (assieme a molti collegi, istituti, orfanotrofi, brefotrofi, ricoveri ecc.) dai territori annessi e che disciplinava con la legge Casati del 1859. La direzione di questi convitti era affidata ad un rettore, nominato dal Re fra le persone che si distinguevano «per sapere, per l'esperienza nell'educazione della gioventù e per l'elevatezza del carattere» (art. 236). Il rettore era assistito da un censore, al quale spettava di vigilare sull'ordine del convitto e sulla disciplina degli alunni. Egli aveva alle proprie dipendenze gli istitutori: dal 1898 questi erano scelti e nominati direttamente dal Ministro della Pubblica Istruzione (prima la nomina era riservata ai Prefetti), che li sceglieva per la “condotta irrepreensibile” e la “provata attitudine educativa”. Per essere assunti dovevano avere un'età

¹⁹ L. Pascali, *L'Aio*, Eredi Corbelletti, Roma 1641 – la citazione è tratta da L. Volpicelli (a cura di), *Il pensiero pedagogico della Controriforma*, cit., p. 309. Non ci sono notizie biografiche certe su Pascali, così come sono ben poche quelle che riguardano Della Torre. Si deve a Volpicelli la riscoperta di questi due trattatisti “minori”: nella sua ricostruzione antologica del pensiero pedagogico italiano dell'età della Controriforma, egli riserva ampio spazio ai due trattati e ne sottolinea il significato di testimonianze fedeli del costume educativo del tempo. Un cenno all'opera del Della Torre era stato fatto da G. Vidari e poi da G. Calò (in *Educazione e scuola. Idee vecchie e nuove*, Marzocco, Firenze 1947, p. 406).

compresa fra i 21 e i 30 anni e aver conseguito la licenza del liceo o dell’istituto tecnico, o la patente elementare di grado superiore (R.D. 11/09/1898).

Essi operavano in strutture che ospitavano centinaia di giovani o giovanissimi: edifici a due o tre piani, con soffitti altissimi e stanzoni ampi centinaia di metri quadrati, lunghe camerate in cui ciascun ospite aveva a disposizione, come spazio personale, solo il letto e il comodino. Ad ogni istitutore era affidata la vigilanza di una camerata, cioè la cura dell’educazione morale e fisica di una ventina di giovani. L’istitutore viveva all’interno del collegio in modo da non abbandonare mai gli alunni a lui affidati: sedeva con loro alla mensa, distribuiva i libri e gli oggetti di cancelleria e di corredo necessari. Come precisava il Regolamento del 1898, gli istitutori dovevano essere prudenti ed energici, adoperare modi affabili e studiare il comportamento degli allievi per correggerne i difetti. Ogni mese dovevano presentare al rettore una relazione con le note singole e le caratteristiche riguardanti il temperamento, l’inclinazione, il contegno, l’operosità e l’obbedienza di ogni allievo²⁰.

Alla figura dell’istitutore, ennesima variante di quella dell’educatore, ha riservato una voce il primo Dizionario italiano di pedagogia, pubblicato tra la fine dell’Ottocento e gli inizi del Novecento. Giovanni Battista Ceroni, autore della voce, scriveva che con questo termine si voleva indicare quella figura educativa destinata a «far da babbo a figli non suoi, dirigerli, sorreggerli, educarli, amarli»²¹. L’istitutore, quindi, aveva il compito di prendersi cura di quei ragazzi, che, per un motivo o per l’altro, non potevano essere seguiti adeguatamente dai loro genitori. Per questo, egli li accompagnava a passeggio, a scuola, in chiesa, li faceva divertire, li aiutava nello studio, li vegliava nel sonno o quando erano ammalati, li educava e anche li correggeva se necessario. Doveva guidarli con l’autorevolezza di un direttore e istruirli con l’esperienza di un maestro, curarli con la pazienza di un infermiere e con la perizia di un medico. Questo profilo ideale pare avesse però scarso riscontro nella realtà. Lo stesso Ceroni sosteneva che sicuramente ci saranno stati degli istitutori in possesso di queste doti, ma che nella maggioranza dei casi essi non brillavano né per le loro qualità morali né per le loro attitudini didattiche. La causa principale di questa situazione egli la attribuiva non alla difficoltà di reperire dei giovani adatti (se opportunamente preparati, sarebbero diventati sicuramente buoni istitutori) quanto, piuttosto, alla leggerezza o alla fretta con cui venivano selezionati e alla eccessiva tolleranza con la quale i rettori e i consigli amministrativi li mantenevano in servizio, anche quando si mostravano palesemente incapaci o inadeguati. Infatti, continuava Ceroni, entrando in un convitto si potevano incontrare istitutori di ogni età, adulti e giovani, e di ogni provenienza: uomini usciti dall’esercito o anche ex commercianti. Per ricoprire questo ruolo, infatti, erano sufficienti una patente di maestro o una licenza liceale. Con una provenienza così varia e con una preparazione spesso insufficiente, si trovavano a fare da educatori a giovani in situazioni molto diverse: a volte figli dei loro superiori e quindi ben seguiti, altre volte soggetti difficili o devianti, con famiglie assenti o problematiche. Questi ultimi casi, in particolare,

²⁰ Il riordinamento legislativo degli anni 1923-25 non ha sostanzialmente cambiato i compiti dell’istitutore, il quale ha continuato a conservare un carattere educativo interno e ad avere la responsabilità immediata della condotta morale e del contegno disciplinare dei convittori, senza svolgere attività di insegnamento di tipo scolastico.

²¹ G.B. Ceroni, voce “Istitutore”, in A. Martinazzoli - L. Credaro (a cura di), *Dizionario Illustrato di Pedagogia*, Vallardi, Milano s.d. (ma 1894-1908), Vol. III, pp. 754-755.

rappresentavano la categoria più ardua da educare, in quanto, secondo le teorie del tempo, né la psicologia era in grado di spiegare il motivo del loro comportamento né la pedagogia aveva trovato i mezzi per riuscire a correggerli in modo efficace.

Fino agli anni Sessanta del secolo scorso, la prassi educativa, e quindi la professionalità degli educatori, consisteva nel tendere ad un livello di “normalità” di vita, potenziando e consolidando la personalità di coloro che erano stati ammessi ed accolti negli Istituti. L’impegno pedagogico era retto da norme disciplinari molto rigide. La finalità educativa principale era quella di rendere “maturo” il giovane ospite, dal punto di vista etico e professionale, prima della sua uscita dalla struttura per ragioni di età. Nella maggioranza dei casi, gli Istituti disponevano di scuole interne e di laboratori di artigianato, di refezione e di vari spazi di svago e ricreazione. Questo significava, in sostanza, la concentrazione dei servizi entro l’Istituto e la “protezione”, o l’isolamento, dell’ospite dalle influenze dell’ambiente esterno. La grande famiglia interna tendeva anzi a diventare “famiglia allargata” attraverso la promozione e il consolidamento dei legami con l’Istituto, anche quando il giovane fosse uscito. A questo scopo era favorito e incoraggiato l’associazionismo degli ex allievi.

Assai scarse risultano le denunce sui possibili effetti “nocivi” o “diseducativi” che la permanenza in Istituzioni chiuse genera, o può generare, nei soggetti ospitati. L’istituzione appariva come luogo di soggiorno necessario: solo in rarissimi casi si attribuivano ad essa termini forti quali “esclusione”, “reclusione”, “segregazione”. I principali problemi affrontati negli studi specialistici del tempo non riguardavano i rischi connessi con la collocazione in Istituto: l’attenzione era rivolta piuttosto ad auspicare il miglioramento della relazione educatore-educando, una più ampia varietà di attività di gioco e di animazione, la disponibilità di interventi specialistici e il potenziamento della didattica scolastica. Già nei primi anni Sessanta però cominciarono ad essere messi in discussione – sia pur timidamente – la logica istituzionale dell’assistenza ai minori “normali” (orfani o abbandonati, non portatori di disabilità o in situazioni gravemente problematiche) e lo stesso sistema educativo tradizionalmente seguito. Alla fine del decennio, si era comunque ancora lontani dall’attuale concetto di comunità-alloggio, ma il “modello familiare” e la diversa relazione nel quotidiano domestico, da esso ispirata, facevano intravedere nuove possibilità e ponevano le premesse per una diversa interpretazione dei compiti e delle competenze dell’educatore²².

²² Le prime iniziative alternative ai grandi Istituti furono i pensionati giovanili di *post curam* (come villa Agnese a Roma) e i Focolari o piccole comunità (come il Villaggio della Madre del Fanciullo a Milano, la Casa Albert ad Olgiate, oppure la Casa Serena, la Casa Nostra e la Cittadella dei Ragazzi a Roma). Particolarmente importanti furono le innovazioni educative sperimentate. Maggiore attenzione venne riservata ai processi di socializzazione, al rapporto individuo-gruppo e alle prime esperienze di autogoverno: si tratta di innovazioni sostenute dalla letteratura angloamericana sul lavoro di gruppo che entrò nel nostro Paese a partire dal dopoguerra. Si attuò così un progressivo allontanamento da interventi di tipo impositivo e normativo. La “pedagogia del gruppo” (“di lavoro”, “di accoglimento”, “di maturazione” e il modello “famigliare”) contribuì alla graduale trasformazione dei tratti professionali della figura dell’educatore. Nei ricoveri “di massa” dei grandi Collegi il rapporto era pari a un educatore ogni 30/40 ragazzi: nelle nuove strutture il rapporto diventa un educatore ogni 10/15 ragazzi. Al “gruppo reparto” si preferiva ormai il “gruppo famiglia” o “di maturazione”. I “gruppi di appartamento”, che riprendevano l’esperienza francese de *Les Foyers*, anche se pochi, rappresentavano veri e propri nuclei di “assistiti esterni”, e quindi gravitanti all’infuori dell’Istituto. Nascevano nuove realtà, come i “gruppi famiglia” o le “case famiglia”, affidate ad educatori che si sforzavano, più di quanto avveniva in passato, di riprodurre formule educative più direttamente sostitutive dell’ambiente domestico e, in ogni caso, lontane dai tradizionali modelli educativi collegiali.

5. La svolta degli anni Settanta

Al ripensamento e alla ridefinizione della figura dell’educatore diede un importante contributo l’azione delle Associazioni professionali. Assai sensibile e lungimirante si mostrò il gruppo degli “educatori specializzati”, che si occupavano di minori disadattati e che formarono il primo “nucleo professionale” chiaramente identificabile. Nel 1957 avevano costituito una propria associazione, l’ANEGID (Associazione Nazionale Educatori Gioventù Disadattata), subito legatasi all’analoga associazione internazionale, l’AIEJI (Associazione internazionale educatori gioventù disadattata). In questi anni iniziò le pubblicazioni una rivista specifica, «Esperienze di rieducazione», che permise la diffusione e la circolazione di idee ed esperienze innovative. Nel 1965 l’ANEGID lanciò una proposta: inserire l’attività educativa nell’ambiente sociale e familiare di appartenenza del giovane coinvolto. L’accoglimento in una comunità doveva essere, in buona sostanza, riservato solamente ai casi più gravi di carenza o totale assenza educativa. L’Associazione sottolineava, inoltre, l’esigenza di intervenire il più precocemente possibile per evitare patologie o disagi a livello individuale. Anche sul piano della formazione e della qualificazione professionale essa si mobilitò per richiedere nuovi interventi e precise garanzie²³. Nel 1981 l’ANEGID si trasformò in ANEOS (Associazione Nazionale Educatori Operatori Sociali). Riprendendo vita, l’Associazione si rivolgeva non solamente agli operatori del settore dei minori, ma anche agli operatori di altri settori. Gli obiettivi rimanevano comunque lo sviluppo della professione e il riconoscimento giuridico di un titolo abilitante all’esercizio della stessa.

La denominazione “educatore professionale”, in sede associativa, sarà lanciata per la prima volta negli anni Settanta da un educatore minorile, Giuseppe La Greca, destinato poi alla carriera di Magistrato di Cassazione. Lo scopo era quello di superare definizioni vecchie e unilaterali (educatore di comunità, educatore specializzato, operatore sociale...) e di utilizzare l’aggettivo “professionale” per designare una professionalità unica da spendersi in tutti i settori di intervento.

Le spinte della contestazione sessantottesca e i nuovi fermenti politici e culturali di quegli anni determinarono un cambiamento nelle politiche sociali. Nel 1978 venne varata la legge istitutiva del Servizio sanitario nazionale. Si trattò di una vera e propria rivoluzione culturale e

²³ In Italia il problema della preparazione degli educatori si affrontò in modo molto limitato: furono le Istituzioni che offrivano dei servizi educativi, per minorenni e non (dall’ENAOLI al Ministero di Grazia e Giustizia, alla FIRAS, a diversi enti locali), ad avviare delle iniziative formative nei confronti dei propri operatori per metterli in condizione di svolgere meglio il loro lavoro. Da ricordare soprattutto l’azione esercitata dal Ministero di Grazia e Giustizia e dall’ENAOLI fra gli anni 1954 e 1969: per primi essi introdussero la figura dell’educatore e attivarono corsi interni di formazione. A questi si deve aggiungere l’azione della FIRAS (Federazione degli Istituti Religiosi di Assistenza Sociale), che creò nel 1960 la Scuola per educatori; a Milano sorse, nello stesso anno, l’ESAE (Ente Scuola Assistenti Educatori) e a Torino, negli anni 1967-68, la SFES (Scuola Formazione Educatori Specializzati) e la SFEP (Scuola Formazione Educatori Professionali). Il numero delle scuole per educatori restò comunque molto limitato. Da rilevare la quasi totale assenza del mondo accademico: unica eccezione la Facoltà di Magistero dell’Università La Sapienza di Roma che, nel 1970, istituì un Corso per “Educatore di comunità”, poi trasformato in “Scuola di Formazione per Educatori Professionali” e, infine, il Magistero privato Maria SS. Assunta che aprì una propria Scuola, sempre a Roma.

organizzativa: i nuovi servizi non si limitavano a rispondere ai bisogni specifici causati da situazioni patologiche, ma erano diretti sempre più verso la promozione del benessere di tutti cittadini, passando così dall'ottica assistenziale a quella sociale, attraverso attività non solo di reinserimento e di riabilitazione ma anche di promozione e sensibilizzazione.

Gli anni Settanta rappresentarono un momento di svolta anche per gli educatori: i ruoli tradizionali tramontarono rapidamente e sorsero altre figure, alquanto diverse ma tutte legate ai bisogni educativi emergenti. Il lavoro non era più limitato all'interno delle mura degli Istituti, ma cominciava a trovare nuovi spazi e ad aprirsi al territorio, così come il destinatario non era più esclusivamente il singolo ma anche la comunità territoriale di appartenenza. Le precedenti definizioni e distinzioni cominciarono a dissolversi: si avviò un consistente rimescolamento nel campo delle professionalità educative e, più in generale, delle professionalità sociali. Si fece ricorso a molteplici denominazioni, a volte sinonimi, spesso dai margini indefiniti e con ampie sovrapposizioni: animatori, operatori socio-culturali, operatori educativi, riabilitatori... Si trattava comunque di figure qualificate principalmente come "operatori sociali". Con questa denominazione, almeno fino ai primi anni Ottanta, si usava indicare una molteplicità di figure: assistenti, educatori di istituto e di comunità, educatori degli "handicappati", operatori socio-educativi, operatori socio-culturali, animatori, riabilitatori ecc. Solamente a seguito del D.P.R. n. 1219 del 1984 (meglio conosciuto come "Decreto Degan", dal nome dell'allora Ministro della Sanità) si giunse a una ridefinizione del profilo. Al di là del travagliato iter legislativo, il decreto fu importante in quanto introduceva all'interno del personale del Servizio sanitario nazionale la figura dell'educatore professionale e, indirettamente, identificava un percorso formativo (Scuola di formazione post secondaria da istituirsi dalle Università e/o dal Servizio Sanitario Nazionale). A seguito di questo decreto le sedi formative registrarono una crescita notevolissima: dalle 7-8 dei primi anni Ottanta si passò alle quasi 70 della fine del decennio.

L'operazione ministeriale fu criticata da molti: sia perché, affidando la formazione dell'operatore educativo ai Servizi sanitari, apriva indirettamente alla "sanitarizzazione" più che al potenziamento dell'area educativa; sia perché, sotto il profilo giuridico, il decreto ministeriale si poneva in contrasto con una norma precedente (D.P.R. n. 162, del 10/03/1982) che delegava all'Università la formazione successiva al livello secondario²⁴. L'aspetto sicuramente positivo era rappresentato dal fatto che lo Stato assumeva finalmente un ruolo di coordinamento e di potenziamento delle risorse esistenti: tra queste ultime rientrava anche l'educatore, mentre i servizi sociali cominciavano a indirizzarsi verso un "lavoro di rete" con proposte orientate ad una formazione integrale della persona assistita. La diffusione sul territorio, a partire dagli anni Ottanta, dei servizi socio-educativo-assistenziali (per minori, per disabili, per tossicodipendenti e per la protezione familiare) diede alla presenza dell'educatore spazi e ambiti di intervento molto ampliati e fortemente diversificati. L'utenza non era più, prevalentemente o quasi, quella giovanile, ma si allargava ad altre fasce d'età. Anche i luoghi

²⁴ Nel 1991 il decreto fu dichiarato illegittimo dal Consiglio di Stato poiché emanato senza contrattazione sindacale. Nonostante ciò, è rimasto di fatto un riferimento fino all'entrata in vigore del D.M. 08/10/1998, n. 520. Il nuovo provvedimento specificava funzioni e attività dell'educatore professionale, privilegiando spiccatamente quelle di carattere sanitario, ne affidava la formazione a un corso di laurea interfacoltà, affidato alla Facoltà di Medicina e Chirurgia, e riconosceva il diploma universitario quale unico titolo abilitante per l'esercizio della professione.

d’intervento andavano moltiplicandosi: a seguito del drastico ridimensionamento dei grandi Istituti, gli educatori cominciarono a lavorare in piccole strutture residenziali, diurne o a tempo parziale, sempre più collegate al contesto territoriale.

Anche altre emergenze interessarono l’educatore e lo costrinsero a rivedere le proprie logiche professionali. La caduta della centralità della scuola nel sistema formativo e l’affermarsi di un’ottica policentrica fece emergere una vastissima serie di istanze educative che esulavano dalle possibilità e dalle opportunità proprie della istituzione scolastica. Si andava affermando sempre più l’extrascolastico, inteso come settore non strettamente istituzionalizzato nel quale si possono realizzare massicci interventi, per i singoli come per i gruppi. In un’ottica di formazione permanente, all’educatore professionale si aprivano inediti ambiti di lavoro: dal tempo libero alla animazione culturale, ai servizi bibliotecari, all’educazione degli adulti.... Sia pur fra difficoltà e incertezze, si fece strada anche la possibilità di rapporti di collaborazione diretta e regolare con il mondo scolastico.

6. La formazione universitaria e il riconoscimento giuridico degli educatori

Anche lo Stato cominciò ad avviare alcune iniziative per la formazione dell’educatore impegnato nei servizi alla persona: nel 1982 il Ministero degli Interni formò una Commissione Nazionale di studio per la definizione dei profili professionali e dei requisiti di formazione degli operatori sociali. Non vi furono provvedimenti legislativi, ma dal lavoro della Commissione emerse un profilo chiaro della professionalità educativa nei servizi socio-sanitari e fu introdotta, contestualmente, la denominazione “educatore professionale”. Doveva comunque passare un altro decennio per arrivare a una importante novità, e cioè l’istituzione del Corso di Laurea quadriennale in Scienze dell’Educazione (D.M. 11/02/1991), attivato dall’anno accademico 1992-93. Il secondo indirizzo “Educatore professionale extra scolastico” mirava a preparare un laureato nei settori della rieducazione (per esempio nelle USL, nelle carceri, nelle comunità terapeutiche...); dell’animazione socioculturale (per esempio nelle biblioteche o nei centri culturali) e dell’intervento educativo assistenziale (per esempio negli ospedali o nei consultori). Agli inizi degli anni 2000 questo Corso è stato disattivato per far posto a un nuovo Corso di laurea, di durata triennale, inserito nella classe “Scienze dell’educazione e della formazione”²⁵ e destinato a diventare l’unico canale per la formazione degli educatori indirizzati a lavorare in ambito sociale.

In questa breve ricostruzione, un’ultima tappa merita di essere ricordata, e cioè il riconoscimento giuridico, nel 2017, della figura dell’educatore professionale socio-pedagogico (accanto a quella del pedagogo). Per esercitare la professione è stato previsto come requisito

²⁵ I corsi di laurea e i corsi di laurea magistrale sono riuniti in Classi di appartenenza, che hanno cambiato denominazione e numerazione negli ultimi decenni. Ogni Classe è caratterizzata da obiettivi formativi e sbocchi occupazionali omogenei, garantiti dall’obbligo di molteplici attività formative definite a livello nazionale. All’interno di ciascuna Classe, le Università possono attivare differenti corsi di studio, con obiettivi e attività formative specifiche, ma sempre coerenti con quelle della Classe.

necessario il possesso della Laurea triennale, della classe L-19, sopra ricordata²⁶. Il provvedimento legislativo ha ampliato e consolidato le possibilità di questa figura di proporsi per realizzare attività di accompagnamento e supporto, a favore di giovani e famiglie, anche in progetti creati nei contesti scolastici con i docenti²⁷. Il lavoro degli educatori ha trovato quindi riconoscimento anche per sostenere la qualità delle esperienze scolastiche di apprendimento, sia nei momenti didattici strutturati sia in quelli meno strutturati. Gli educatori possono intervenire a supporto dei docenti, ad esempio, con azioni di contrasto alle povertà educative e alla violenza, di promozione dell'educazione interculturale e allo sviluppo sostenibile, di prevenzione e recupero dei soggetti a rischio. Essi non si pongono pertanto in funzione alternativa rispetto alle istituzioni scolastiche, ma piuttosto in un rapporto di continuità e collaborazione²⁸. Altrettanto dicasi nei confronti delle famiglie: anche nei casi di quelle più negligenti o inadeguate, essi sono chiamati a porsi con disponibilità e apertura per promuovere relazioni positive ed efficaci. Ai genitori possono offrire preziosi spazi di sostegno, attraverso interventi di supporto e di prevenzione finalizzati a favorire la collaborazione fra famiglia e scuola e lo sviluppo di interazioni educative condivise e partecipate. Ai fini della valorizzazione della figura dell'educatore, il riconoscimento legislativo di queste possibilità di collaborazione con la Scuola ha rappresentato sicuramente un traguardo, ma – come confermano le vicende di questi anni – anche un punto di partenza per ridefinire l'identità, le competenze e gli spazi di una professionalità ancora aperta.

Giuseppe Zago
Università di Padova

Riferimenti bibliografici

- Calò G., *Educazione e scuola. Idee vecchie e nuove*, Marzocco, Firenze 1947.
 Cattai De Menasce G., *L'assistenza ieri e oggi*, Studium, Roma 1963.
 Ciani M.G. (a cura di), *Iliade*, Marsilio, Venezia 1990.
 Clemente d'Alessandria, *Il Pedagogo*, tr. it. [con modifiche] di A. Bottai, SEI, Torino 1937.

²⁶ Per ottenere la qualifica di pedagista, occorre invece aver conseguito un diploma di laurea abilitante nelle classi di laurea magistrale LM-50 Programmazione e gestione dei servizi educativi, LM-57 Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, LM-85 Scienze pedagogiche o LM-93 Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education.

²⁷ Secondo la nuova normativa, l'educatore socio-pedagogico e il pedagista «operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi, nonché, al fine di conseguire risparmi di spesa, nei servizi e nei presidi sociosanitari e della salute limitatamente agli aspetti socioeducativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale» (L. 29/12/2017, n. 205, art. 1 c. 594).

²⁸ Recenti provvedimenti governativi hanno riconosciuto e finanziato le attività degli educatori anche per affrontare le conseguenze dell'emergenza sanitaria nelle scuole. Nel D.L. 22/03/2021, n. 41 ("Misure urgenti in materia di sostegno alle imprese e agli operatori economici, di lavoro, salute e servizi territoriali, connesse all'emergenza da COVID-19"), ad esempio, si prevede il sostegno a diverse iniziative destinate a favorire l'attività didattica e il recupero delle competenze e della socialità delle studentesse e degli studenti. L'art. 31 assicura infatti «specifici servizi professionali per il supporto e l'assistenza psicologica e pedagogica, da rivolgere in particolar modo a studentesse e studenti, oltre che al personale scolastico, in relazione alla prevenzione e al trattamento dei disagi e delle conseguenze derivanti dall'emergenza epidemiologica». Si tratta di un significativo riconoscimento e di una importante opportunità di lavoro nella Scuola per educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti.

- De Luca G., *Introduzione alla storia della pietà*, Ed. di Storia e Letteratura, Roma 1962.
- De’ Rosmini C., *Idea dell’ottimo precettore nella vita e disciplina di Vittorino da Feltre e de’ suoi discepoli*, Remondiniana, Bassano 1801 (poi Silvestri, Milano 1845).
- Geremek B., *La pietà e la forca. Storia della miseria e della carità in Europa*, tr. it. Laterza, Bari 1986.
- Jaeger W., *Paideia. La formazione dell’uomo greco* (1933), tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1936-1967.
- Marrou H.I., *Storia dell’educazione nell’antichità* (1948), tr. it. Studium, Roma 1971².
- Martinazzoli A. - Credaro L. (a cura di), *Dizionario Illustrato di Pedagogia*, Vallardi, Milano 1910, Vol. III.
- Masante Moncalieri M. - Szabò P. (a cura di), *L’Aio, ovvero l’educazione del principe giovane*, Paoline, Roma 1956.
- Nilsson M.P., *La scuola nell’età ellenistica* (1955), tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1973.
- Pancera C., *A ciascuno il suo. Maestri e precettori nello scenario settecentesco*, «Cadmò», IV, 10-11 (aprile 1996), pp. 115-122.
- Quintiliano, *La formazione dell’oratore*, tr. it. di C. M. Calcante - S. Corsi, BUR, Milano 1997, 3 Voll..
- Suchodolski B., *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro* (1947), tr. it. Armando, Roma 1964.
- Tommaseo N. - Bellini B. (a cura di), *Dizionario della lingua italiana*, Unione Tipografico Editrice, Torino 1861, Vol. III.
- Vernant J.P., *Mito e società nell’antica Grecia* (1974), tr. it. Einaudi, Torino 1981.
- Volpicelli L. (a cura di), *Il pensiero pedagogico della Controriforma*, Coedizione Giuntine-Sansoni, Firenze 1960.
- Zago G., *Vittorino da Feltre e la rinascita dell’educatore*, Pensa MultiMedia, Lecce 2008.

L'educatore nella scuola e la lunga marcia per il riconoscimento delle professioni educative

Giulia Fasan

Il presente contributo, partendo da un'analisi di recenti iniziative legislative, ed evidenziando poi alcuni elementi riscontrabili nei curricula universitari in Scienze dell'Educazione attualmente attivi, mira a tracciare alcune linee di comprensione e riflessione sul ruolo dell'educatore socio-pedagogico, con uno specifico riferimento alla sua presenza nei contesti scolastici.

La recente Legge di Bilancio 205/2017, che ai commi 594-601 ha normato le professioni di educatore e pedagogo, il Disegno di Legge n. 1319/2019 ("Istituzione della figura professionale dell'educatore scolastico e del pedagogo scolastico per lo sviluppo della comunità educante"), in discussione al Senato da novembre 2019 a giugno 2021, e le numerose esperienze di educazione scolastica già presenti sul territorio nazionale, offrono l'opportunità di un'ampia riflessione sulle possibilità e sulle ragioni del ruolo dell'educatore nei contesti scolastici.

This paper aims to provide insights into and reflections on the role of the social educator, with specific reference to its existence in school contexts, by analysing recent legislative developments, and then focusing on specific relevant elements currently found in university curricula.

The recent Italian Budget Law 205/2017, which regulated the professions of social educator and pedagogue (in paragraphs 594-601), the Draft Law n. 1319/2019 (on the establishment of the professional role of school social educator and school pedagogue in supporting the development of the educating community), under discussion at the Senate from November 2019 until June 2021, as well as experience gathered from specific social education projects taking place in scholastic settings across the country, offer the opportunity to reflect on the potential of and need for the role of social educator in school contexts.

Parole chiave

Educatore socio-pedagogico; educatore scolastico; formazione educatore; professioni educative.

Keywords

Social educator; scholastic education; educator training path; educational professions.

Premessa

Poco più di tre anni sono trascorsi dall'approvazione, all'interno della Legge di Bilancio 2018 (L. 205/2017), dei commi 594-601, che hanno sancito l'atteso riconoscimento legislativo delle professioni di educatore socio-pedagogico e di pedagogo. Si è operata una svolta, che a buona ragione può essere chiamata "epocale", per due professioni che avevano vissuto una forte dequalificazione causata dalla mancanza di un profilo identitario unico: basti pensare alla quantità di denominazioni che negli ultimi quarant'anni hanno definito il lavoro educativo¹, alla

¹ Cfr. G. Fasan, *La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento italiano*, «Studium Educationis», XX, 3 (2019), p. 78.

presenza di percorsi formativi eterogenei, senza che fosse stabilito quello necessario per l'accesso al ruolo, o ancora alla definizione di competenze e di ambiti di lavoro spesso "residuali" rispetto a quelli di altri professionisti di settori affini. Gli educatori sono stati per lungo tempo definiti per litote: lavorano nei servizi socio-assistenziali ma *non sono* assistenti sociali; si occupano di *counseling*, lavorano con il singolo, ma il loro lavoro *non è* psicologico-riabilitativo; operano nei contesti extrascolastici di supporto all'apprendimento perché *non sono* insegnanti.

Per molti anni la frantumazione identitaria dell'educatore è stata più che visibile negli ambienti di lavoro. È evidente che lavorare in contesti complessi, eterogenei e in rapido mutamento, abbia di fatto richiesto una notevole flessibilità al ruolo, correndo il concreto pericolo di incappare in un ripensamento o adattamento del proprio Sé professionale, in molti casi, piuttosto che in una comprensione dell'adattabilità della propria competenza a mutevoli ambiti, senza "perdersi".

A fronte di un pensiero sulla professione e sulla formazione sempre vivo e in evoluzione, quantomeno in ambito associativo e accademico, le spinte operative e amministrative hanno spesso plasmato il ruolo educativo "sul problema", rendendo così transitorie le mansioni, le pratiche e i percorsi formativi. La profonda e frequente separazione tra logiche "dentro" la professione e riflessione pedagogica è rilevabile lungo la storia della professione educatore, soprattutto a partire dal secondo Novecento.

L'approvazione della recente normativa dedicata a educatori e pedagogisti non solo si presenta come «una ricostruzione, affermazione e palesamento di identità solida dell'educatore professionale rispetto alle altre figure (insegnanti, medici, psicologi, assistenti sociali ecc.) che popolano alcuni dei principali luoghi dell'educare» ma anche quale «tentativo di convinzione rispetto all'essenzialità della figura»².

La Legge 205/2017 ha altresì evidenziato alcuni ambiti peculiari del lavoro educativo, sottolineando come questo si possa svolgere

nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale³.

La specifica indicazione dell'ambito scolastico, e le esperienze sempre più numerose in molti Istituti, stimolano una riflessione sulla possibilità del ruolo dell'educatore *non solo* come professionista dell'extrascolastico *tout court*.

Tra i contesti formali la scuola è per eccellenza il luogo dell'educazione e della formazione, l'ambiente nel quale poter intercettare bambini, giovani, famiglie, bisogni, nuove emergenze. La scuola è il luogo di formazione dei cittadini, degli adulti, dei genitori, di uomini e donne del

² S. Tramma, *Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità*, «Pedagogia Oggi», XV, 2 (2017), p. 109.

³ L. 27 dicembre 2017, n. 205, comma 594.

domani, e non è più pensabile né auspicabile che siano gli insegnanti, da soli, a fronteggiare e accogliere la crescente complessità dei bisogni e delle eterogenee esperienze di vita che si presentano. Urge ancora ribadire, dunque, che la scuola rappresenta a tutt'oggi il luogo ideale dove “fare rete”⁴ tra servizi, figure professionali e figure educative di riferimento. Gli insegnanti, come mette in evidenza Calaprice,

hanno bisogno di essere affiancati da figure professionali appositamente formate per fare da ponte tra soggetti in formazione e insegnanti, scuola, famiglia e territorio, per rispondere alle emergenze educative odierne, quali dispersione scolastica e disagio nelle sue varie forme, per orientare i giovani verso se stessi e il lavoro. Professionisti che attraverso *l'empowerment* siano dediti alla progettualità e al coordinamento educativo a tempo pieno⁵.

Appare così paradossale che i due professionisti dell'educazione – educatore socio-pedagogico e pedagista – non siano formalmente previsti quali presenze importanti e strategiche nel luogo scolastico. Chiaramente vi sono numerose esperienze locali di educatori e pedagogisti chiamati, attraverso i servizi o le cooperative, a collaborare e prestare la loro competenza professionale con insegnanti, genitori e alunni. Tuttavia l'annosa questione resta l'eterogeneità di tali esperienze nel territorio italiano, legate alle progettazioni dei singoli istituti o alle possibilità date dagli accordi regionali.

1. La promozione della comunità educante

Il 3 giugno 2019 per iniziativa parlamentare di Vanna Iori è stato presentato in Senato il Disegno di Legge n. 1319, “Istituzione della figura professionale dell'educatore scolastico e del pedagista scolastico per lo sviluppo della comunità educante”⁶. Assegnato alla 7ª Commissione permanente (Istruzione pubblica, beni culturali), l'atto è stato in discussione a partire da novembre 2019⁷.

La proposta ben si inserisce nel quadro di un percorso, del quale la senatrice Vanna Iori si è fatta portavoce e promotrice, volto a normare e riconoscere ufficialmente le professioni di educatore e pedagista, al fine di arrivare a una solida identità di ruolo e a una chiara definizione degli ambiti, dei compiti e dei requisiti di accesso alla professione.

È evidente che viene altresì raccolto il bisogno di sviluppo e promozione della rete della comunità educante, che, nel voler fronteggiare e accogliere al meglio le criticità poste dalla complessità e dai bisogni educativi e formativi odierni, pare non possa prescindere – o

⁴ Cfr. S. Calaprice, *L'Educatore e il Pedagista scolastico. Perché, ruoli e competenze*, «Formazione & Insegnamento», XIV, 3 (2016), p. 327.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Testo visionabile al link <http://www.senato.it/leg/18/BGT/Schede/Ddliter/51861.htm> (ultima consultazione 10 maggio 2021).

⁷ Il 21 giugno 2021, data successiva alla stesura del presente contributo, viene comunicato il ritiro del Disegno di Legge n. 1319. Le riflessioni qui condotte sulla proposta decaduta intendono sottolineare l'urgenza di alcune questioni e ricordare le difficoltà – anche politiche – che ostacolano le auspicabili soluzioni.

quantomeno ciò non sia auspicabile – da una presenza formale, riconosciuta e giuridicamente normata, dell'educatore e del pedagogo nell'ambito scolastico.

La proposta si apre notando l'assenza, nella strutturazione dell'istituzione scolastica, delle «figure professionali dell'educatore e del pedagogo in funzione di coordinamento, raccordo e supervisione dei processi educativi»⁸. D'altra parte si rende necessaria, oggi, la possibilità di una mediazione educativa e pedagogica in ambiente scolastico, che, attraverso il lavoro con il singolo, con il gruppo e in rete con gli altri servizi e con gli insegnanti, consenta di garantire al meglio il soddisfacimento di qualsiasi bisogno di sviluppo, sostenendo l'unicità di ogni persona e di ogni percorso formativo, promuovendo il benessere e operando una prevenzione a più livelli rispetto alle emergenze.

Il nodo fondamentale è che i due ruoli in discussione non coincidono, né per competenze né per formazione, con quelli degli insegnanti. Il docente rimane il titolare del processo formativo e didattico, in una netta separazione di compiti e ambiti con il pedagogo e con l'educatore, che invece

accompagnano e sostengono l'opera della scuola (genitori-studenti-insegnanti) affinché le relazioni educative siano al centro della comunità nei vari contesti territoriali. Un intervento sistemico, che lavora sui perché, sulle motivazioni, sul senso della condivisione dei percorsi educativi, problematizzando e restituendo domande in una continua ricerca di senso, mantenendo alto lo sguardo pedagogico e la missione educativa della scuola⁹.

Parallelamente, viene ribadita la diversità di ruolo tra il pedagogo e l'educatore. Il pedagogo scolastico svolge una funzione apicale e di coordinamento, di supporto e orientamento, soprattutto nell'elaborazione e nella messa in opera del Piano Annuale per l'Inclusività e nella promozione di una rete efficace tra insegnanti, famiglie, servizi pubblici e privati implicati nelle azioni educative (art. 2). L'educatore scolastico, invece, propone e realizza azioni educative che promuovano il benessere del singolo e del gruppo, e che si pongano in un'ottica di sviluppo della comunità educante, accompagna e favorisce le relazioni tra pari ma anche tra docenti e alunni (art. 3).

In merito ai titoli di accesso riferiti alle due professioni, viene confermato quanto sancito al comma 595 della già citata L. 205/2017: la laurea in Scienze dell'educazione (L-19) o il possesso della qualifica di educatore professionale socio-pedagogico per l'educatore, la laurea quadriennale in Pedagogia o la laurea magistrale nelle classi LM-50, LM-57, LM-85, LM-93 per il pedagogo.

Il ritiro del Disegno di Legge n. 1319 nel giugno scorso testimonia quanto sia complicata e delicata la questione e quanto il cammino per un riconoscimento adeguato delle professioni di educatore e pedagogo sia ancora *in fieri*. In un percorso parallelo e strettamente correlato semanticamente, anche la formazione universitaria è stata riorientata e riadattata, recependo i nuovi indirizzi e le nuove conquiste legislative.

⁸ D.d.l. n. 1319, p. 2.

⁹ *Ibidem*.

2. Una breve rilevazione sullo scenario formativo dell'educatore

Per l'anno accademico 2020/2021 sono stati attivati sul territorio italiano 53 corsi di laurea triennale afferenti alla classe delle lauree triennali in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19), attivati da 44 differenti istituzioni universitarie – su 97 rintracciate tramite University, il portale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca che permette di esplorare l'offerta italiana afferente all'istruzione superiore¹⁰.

Tra queste, 26 poli universitari articolano il percorso in curricula. Più comunemente i percorsi si riferiscono alla formazione dell'educatore presso i servizi educativi dedicati alla prima infanzia (ai sensi del D.L. 65/2017, art. 14, comma 3 - D.M. 378/2018) e dell'educatore socio-pedagogico (ai sensi della L. 205/2017, art. 1, commi 594-600), denotando come i percorsi attivati dagli Atenei abbiano prontamente recepito le indicazioni recentemente inquadrate dal Legislatore. Le linee generali comuni sulle quali si articolano le costruzioni dei curricula di tali Corsi di Laurea, sono certamente anche frutto del lavoro del CoNCLEP (Coordinamento Nazionale Corsi di Laurea per Educatori e Pedagogisti), gruppo di coordinamento nato all'interno del CUNSF (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione) come tavolo di confronto per i coordinatori e presidenti dei CdL L-19 dei differenti Atenei, luogo dove condividere e implementare standard di formazione ma altresì pratiche e strategie innovative, sottolineando la centralità dell'educazione di tutti e per tutti, e in costante rispetto e valorizzazione delle esigenze e delle risorse territoriali¹¹.

Al di là dei tratti comuni rispetto ai contenuti dei corsi, agli apprendimenti previsti e all'*employability* – costruiti a partire dai cinque descrittori di Dublino¹² – vi sono alcune specificità rilevate nell'analisi condotta tra i curricula accademici, laddove, ad esempio, il percorso per l'educatore socio-pedagogico viene declinato a seconda del contesto al quale il suo lavoro si riferisce. È il caso dell'offerta formativa presso l'Università degli studi Suor Orsola Benincasa, dove vengono attivati, accanto al curriculum per l'educatore dei servizi educativi per l'infanzia, due curricula rivolti all'educatore professionale socio-pedagogico: nei contesti scolastici e nei servizi culturali, uno, nei servizi socio-assistenziali, l'altro. Nella presentazione degli indirizzi per l'educatore socio-pedagogico, viene ribadita la sua possibile presenza – tra i diversi contesti – nei servizi educativi e formativi dedicati a qualsiasi tipo di utenza e nell'ambito scolastico, seppure «limitatamente alle attività di educazione non formale»¹³.

Anche l'Università degli studi di Bergamo prevede dei curricula eterogenei per la formazione dell'educatore socio-pedagogico, rivolti ai differenti contesti in cui tale figura può operare – nei

¹⁰ Tra le 97 istituzioni universitarie 67 sono Università Statali. Si veda

https://www.university.it/index.php/maps/#top_on (ultima consultazione 9 febbraio 2021).

¹¹ Per maggiori approfondimenti si rimanda a <https://www.cunsf.it/conclep/> (ultima consultazione 11 febbraio 2021).

¹² Individuati dal “Framework for Qualifications of the European Higher Education Area” (EHEA) nel 2003 e adottati nel 2005, i cinque descrittori di Dublino sono: conoscenze e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*), conoscenze e capacità di comprensione applicate (*applying knowledge and understanding*), autonomia di giudizio (*making judgements*), abilità comunicative (*communication skills*), capacità di apprendere (*learning skills*).

¹³ https://www.unisob.na.it/universita/facolta/formazione/educazione/ambiti_occupazionali.htm?vr=1 (ultima consultazione 9 febbraio 2021).

servizi sociali e di comunità, nei servizi per gli anziani, nei servizi per il lavoro – rivolgendosi dunque ai luoghi prevalentemente extrascolastici.

L'Università degli studi di Torino, oltre ai due curricula più frequenti rivolti alla prima infanzia e all'educatore socio-pedagogico (in generale), articola la sua offerta in due ulteriori percorsi, finalizzati rispettivamente alla formazione dell'educatore esperto in processi e linguaggi dell'apprendimento e all'educatore per lo sviluppo sociale del territorio. Il primo tuttavia non fa riferimento a contesti necessariamente scolastici, dal momento che si prevede uno specifico sbocco occupazionale – accanto ai contesti più o meno generalmente descritti da tutti gli Atenei – presso case editrici che si occupano principalmente di editoria scolastica e di editoria digitale per l'educazione e la formazione, oppure nelle aziende che progettano e realizzano giochi educativi, nelle équipe educative che si occupano di riabilitazione cognitiva (per la parte di competenza specificamente educativa)¹⁴.

Ancora, l'Ateneo di Palermo differenzia il curriculum per l'educatore socio-pedagogico e per l'educatore di comunità, mentre l'Ateneo fiorentino propone una scelta in base ai possibili target di riferimento: età adulta e terza età, inclusione della disabilità e del disagio giovanile, prima infanzia.

Le Università di "Roma Tre" e di Padova paiono attualmente le uniche ad aver mantenuto un indirizzo specifico dedicato ai futuri formatori, con un interesse specifico all'ambito delle risorse umane.

In linea generale, tutti i corsi di laurea attivati dagli Atenei riconoscono quali ambiti specifici del lavoro educativo le strutture socio-educative pubbliche e private, i presidi socio-assistenziali (limitatamente agli aspetti socio-educativi), le carceri, i servizi ricreativo-culturali, l'ambito formativo, scolastico, della genitorialità e della famiglia, culturale, giudiziario. In tali contesti gli educatori si occupano di formazione, sostegno alla famiglia, inclusione, reinserimento sociale, disagio e marginalità, animazione di comunità. I target di riferimento coprono l'intero arco della vita, sia per l'intervento con il singolo e sia per il lavoro con i gruppi: dalla prima infanzia all'infanzia, dall'adolescenza all'età adulta e fino alla terza età.

L'ambito scolastico è nominato per lo più in riferimento al curriculum di educatore della prima infanzia, quindi in riferimento a strutture prescolastiche e scolastiche per la fascia 0-3 anni. Tuttavia in questa sede sembra interessante rilevare come vi siano alcune aperture che denotano una volontà e possibilità di entrata "ufficiale" della figura educativa nella scuola.

Ne sono un esempio le Università di Salerno e di Messina, individuando nella professione educativa formata nel corso di laurea in Scienze dell'educazione una specifica competenza nella progettazione educativa, formativa e curricolare¹⁵, così come l'Università telematica Giustino Fortunato, che mette in evidenza lo specifico *expertise* nella progettazione e gestione dei processi e degli ambienti formativi¹⁶. Il Corso L-19 istituito a Palermo, d'altra parte, riconosce

¹⁴ https://educazione.campusnet.unito.it/do/home.pl/View?doc=/Iscriversi/Guida_del_corso_di_studio.html (ultima consultazione 8 febbraio 2021).

¹⁵ <https://corsi.unisa.it/scienze-educazione/presentazione>; <https://www.unime.it/it/cds/scienze-della-formazione-e-della-comunicazione/presentazione/profili-professionali> (ultima consultazione 8 febbraio 2021).

¹⁶ <https://www.unifortunato.eu/neicontent/uploads/2018/06/corso-di-laurea-triennale-in-scienzadell-educazione.pdf> (ultima consultazione 8 febbraio 2021).

al futuro educatore compiti di progettazione educativa, costruzione del tutoraggio, orientamento educativo, valutazione di processo e di risultato¹⁷.

Il possibile sbocco occupazionale come tutor e assistente d'aula è menzionato nella presentazione del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione erogato dall'Università Cattolica del Sacro Cuore (sede di Piacenza)¹⁸, mentre l'Ateneo di Firenze identifica i servizi scolastici come un possibile ambito occupazionale, precipuamente in riferimento all'inclusione e alla prevenzione del disagio¹⁹. Il curriculum per educatori dell'Università di Padova, con sede nella medesima città veneta, prevede esplicitamente come possibile ambito professionale la sede scolastica, promuovendo un percorso formativo che prepari degli operatori pedagogico-didattici attivi nei contesti che operano in rete con la scuola in progetti mirati²⁰. In questo senso si parla di una figura che si possa occupare – anche in sede didattica e formativa – non solo del supporto all'apprendimento, ma altresì di gestire e valutare interventi educativi volti alla consulenza pedagogica.

Le aperture verso la scuola, dunque, oggi più di ieri trovano riscontro all'interno di alcuni manifesti di curricula universitari. Eppure sembra ancora che all'educatore socio-pedagogico sia per lo più riconosciuto uno specifico compito riguardo alle istanze di soggetti in situazione di rischio, precarietà, fragilità e vulnerabilità, quasi a svolgere il proprio mandato educativo in contesti di tutela, prevenzione e promozione per la maggior parte selettivi, più raramente aspecifici. In effetti, nei contesti lavorativi, questo accade molto spesso. I crescenti tagli alle risorse – umane e finanziarie – così come le logiche di aziendalizzazione delle istituzioni e dei servizi, hanno comportato, in molti luoghi di lavoro dell'educatore, la riduzione del mandato educativo al “conclamato” e all’“emergenziale”, con l'evidente drammaticità che questo comporta nello scenario operativo.

3. Chi è l'educatore scolastico oggi?

Elemento riconosciuto per un ruolo che non può più essere lasciato a un Sé professionale che nasce e si plasma solo “sul campo” – sebbene ne sia un tratto costitutivo, ed è giusto ribadirlo – è la convinzione, come ha ben messo in evidenza Cornacchia, che «l'identità professionale degli educatori socio-pedagogici si costruisca a partire dai corsi di studio deputati a formarla, con l'implicita conseguenza che un *corpus* di *learning outcomes*, pur nel rispetto dell'autonomia delle singole sedi universitarie e della libertà di insegnamento, debba esserci»²¹. Chiaramente la formazione accademica è l'inizio di un percorso che si nutre poi dell'esperienza, nella convinzione che una continuità – nella separazione – tra apprendimenti accademici e

¹⁷ <https://www.unipa.it/dipartimenti/sc.psicol.pedag.edellaformazione/cds/scienzedelleducazioneseag2220/?pagina=presentazione> (ultima consultazione 10 febbraio 2021).

¹⁸ <https://offertaformativa.unicatt.it/cdl-dopo-la-laurea-sbocchi-professionali-64846-2020> (ultima consultazione 10 febbraio 2021).

¹⁹ <https://www.unifi.it/p-cor2-2020-101230-B219-E35-1-0.html> (ultima consultazione 10 febbraio 2021).

²⁰ <https://elearning.unipd.it/scienzeumane/course/view.php?id=1002> (ultima consultazione 14 febbraio 2021).

²¹ M. Cornacchia, *Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università*, «Ricerche Pedagogiche», LIV, 214 (2020), p. 71.

apprendimenti situati sia consentita da una formazione critica e riflessiva²² che promuove un *habitus* professionale proteso verso la trasformazione e l'aggiornamento, la flessibilità e la riorientabilità.

In questo senso appare interessante richiamare lo studio condotto dal Gruppo di Lavoro Tecod/Pedagogia²³, avente l'obiettivo di pervenire a una definizione condivisa dei contenuti disciplinari “core” del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) e alla costruzione di prove di apprendimento²⁴. Uno degli elementi emersi nell'ambito della ricerca Tecod, risulta proprio essere l'indeterminatezza dei profili, nelle denominazioni e nei percorsi formativi, e la vastità degli ambiti d'inserimento che, almeno fino all'alba dell'approvazione della Legge di Bilancio 2018, hanno caratterizzato le professioni educative. L'analisi condotta rilevava – sebbene in modo parziale, dato il campione di riferimento – che gli stessi percorsi accademici ricalcavano la “liquidità” dell'ambito d'impiego, o, in modo circolare, sembrava avessero contribuito a mantenere fluida la situazione dei servizi socio-educativi²⁵.

Similmente, anche Tramma ha osservato la stretta correlazione tra problematiche inerenti la figura professionale, i destinatari, gli ambiti di riferimento, e la formazione di base, le une che si riversano sull'altra. In questo senso, sostiene il docente milanese, «se la definizione della figura e delle sue competenze deve mantenersi in equilibrio tra la specializzazione ed il generalismo, altrettanto deve farlo la formazione»²⁶.

Non stupisce, in fin dei conti, che l'educatore scolastico non sia mai menzionato nelle descrizioni dei Corsi L-19 degli Atenei, a fronte della sua effettiva presenza in diffusi e disomogenee esperienze e modalità operative sul campo.

Anche nella scuola, l'educatore è chiamato ad essere un professionista di una relazione generativa, che sollecita lo sviluppo di contesti di cambiamento finalizzati a una promozione del benessere, delle pratiche virtuose, delle esperienze significative. È in tal senso che Chiappetta Cajola e Traversetti definiscono i servizi educativi e scolastici quali luoghi privilegiati e strategici per il lavoro dell'educatore socio-pedagogico, che si pone in relazione sinergica, dialettica e competente con la scuola, la famiglia e il territorio²⁷. L'educatore, nella loro riflessione, può contribuire a costruire pratiche innovative e di trasformazione di tipo riflessivo in una prospettiva di *governance* inclusiva, «può affermarsi quale professionista capace di arricchire e sostenere quella progettualità sociale e formativa da tempo richiamata, che sia

²² Sull'argomento si rimanda a M. Cornacchia, *Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università*, cit., pp. 69-84.

²³ Avviato nell'ambito del progetto TECO (TESt sulle COmpetenze) per la valutazione degli esiti degli apprendimenti degli studenti universitari dei Corsi di Laurea Triennale o a Ciclo Unico degli Atenei italiani, il gruppo di lavoro Tecod/Pedagogia è stato istituito dall'Anvur con Delibera n. 12 del 17/01/2018.

²⁴ Si veda, sull'argomento, il numero della rivista «Form@re» dedicato alla ricostruzione della ricerca, vol. XVIII, n. 3 (2018), in particolare L. Fabbri - F. Torlone, *La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione*, «Form@re», XVIII, 3 (2018), pp. 1-6.

²⁵ Cfr. M. Cornacchia - P. Sorzio, *Il management delle organizzazioni educative e formative. Condizioni per la costruzione dei test sulle competenze TECO-D*, «Form@re», XVIII, 3 (2018), p. 172.

²⁶ S. Tramma, *Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità*, cit., p. 117.

²⁷ Cfr. L. Chiappetta Cajola - M. Traversetti, *L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 17 (2018), p. 117.

inclusiva e condivisa e che coinvolga, in un circolo virtuoso, le agenzie formative formali, non formali e informali, nell'ambito di un rapporto dialettico e costruttivo con tutti i profili professionali che operano nei servizi scolastici»²⁸.

Calaprice ha riassunto in sei punti le pratiche e le azioni professionali che possono competere all'educatore scolastico: collaborare con gli insegnanti, sia per legittimare la propria presenza nel gruppo e sia per leggerne i bisogni e trovare nuove risposte educative di prevenzione e promozione; interagire con gli alunni, in termini di inclusione, relazione, significazione di esperienze e vissuti; interagire con gli insegnanti, con funzioni di orientamento e facilitazione; condividere il Piano Educativo Individualizzato, ponendosi come *trait d'union* tra i servizi e agenzie e promuovendo una rete integrata; collaborare con le famiglie, valorizzandone la partecipazione e le competenze; collaborare con i servizi sociali e sanitari, facilitando il rapporto scuola-servizi²⁹.

Nelle esperienze professionali di servizio educativo in ambito scolastico della scrivente, gli interventi promossi sono stati caratterizzati da azioni volte alla prevenzione del disagio, alla progettazione educativa, all'inserimento positivo nei contesti di vita, alla promozione delle migliori condizioni di benessere sociale, familiare e del singolo, e alla tutela e protezione delle condizioni di crescita dei minori allo scopo di garantire una crescita equilibrata e armoniosa, quale presupposto essenziale per diventare degli adulti capaci di pensarsi come Sé autonomo e in grado di mettere in atto un progetto per la propria vita individuale e sociale.

La maggior parte degli interventi rivolti ai minori e alle loro famiglie si sono concretizzati nella presa in carico, singola o di gruppo, volta per lo più a fronteggiare difficoltà nella sfera delle relazioni – in famiglia, nel gruppo di pari, con gli insegnanti, o scuola-famiglia – ma anche al supporto educativo finalizzato a comprendere e a mettere in atto strategie utili ad affrontare situazioni critiche. In questo senso l'educatore in ambito scolastico può svolgere funzioni di supporto, consulenza, orientamento, accompagnamento, per quanto attiene le difficoltà della crescita, di relazione tra membri della famiglia, di gestione del percorso scolastico, di potenziamento dei fattori protettivi del contesto, di mediazione educativa, familiare e nei conflitti.

Si parla dunque di attivare dei percorsi che tengano conto delle dissimili e plurali domande esistenziali, ed è proprio questa la ragione che rende essenziale da una parte la collaborazione tra servizi, istituzioni, realtà formali e informali della comunità locale, che rappresentano nodi imprescindibili delle reti necessarie alla crescita e allo sviluppo dell'individuo, dall'altra il riconoscimento formale della legittimità della figura dell'educatore nella scuola.

L'attività di prevenzione e promozione attraverso progetti gruppal si può dipanare in diversi ambiti, a seconda delle domande rilevate e degli obiettivi educativi: possono essere sviluppate progettualità attorno “al bisogno” e preventive, finalizzate ad esempio al miglioramento del clima di classe, dell'adesione alle regole e dei rapporti tra gli studenti e tutti gli adulti coinvolti a vario titolo nei percorsi scolastici, alla riduzione e prevenzione di fenomeni come il *drop-out*, bullismo e cyberbullismo, violenza, disagio giovanile, comportamenti a rischio. Altri progetti

²⁸ Ivi, p. 118.

²⁹ S. Calaprice, *L'Educatore e il Pedagogista scolastico*, cit., pp. 329-331.

possono essere dedicati alla promozione, alla cittadinanza attiva, all'attivazione sul territorio, all'educazione civica; si possono prospettare percorsi di supporto allo studio e allo sviluppo di un adeguato metodo di studio; o ancora gruppi di parola o sportelli d'ascolto, dove l'educatore si pone quale facilitatore e mette in circolo le domande, le esperienze, i vissuti, promuovendo delle significazioni e valorizzando gli apporti di ognuno.

Favorendo l'inclusione e la socializzazione l'educatore promuove lo sviluppo di spazi di confronto e dialogo, volti alla conoscenza reciproca e alla creazione di buone relazioni. La *mission* sottesa è quella di accompagnare nel difficile e critico percorso di crescita, affrontare il disagio, far conoscere il territorio, aprire un dialogo sui comportamenti a rischio, creare spazi di cultura. Senza dimenticare che tali contesti costituiscono, al di là dell'obiettivo dichiarato, un osservatorio importante per l'educatore socio-pedagogico – anche in ottica di un lavoro di protezione e di anticipazione del disagio – e un contesto dove curare e solidificare le relazioni. Come si vede, le possibilità sono molteplici, così come lo sono i possibili attori/soggetti dell'intervento: alunni, insegnanti, genitori. Proprio in virtù di tale ricchezza si rende necessaria una formazione definita – al contempo – centralmente e localmente:

centralmente, al fine di assicurare la strutturazione di un operatore sufficientemente solido da potersi riconoscere, ed essere riconosciuto, con una propria distinta identità, in qualsiasi contesto; localmente, allo scopo di adattare costantemente questa identità alle esigenze specifiche dei destinatari, dei luoghi e dei tempi³⁰.

Guardando ai possibili compiti e alle competenze che gli vengono riservate, l'educatore scolastico viene già di fatto formato all'interno dei Corsi di laurea L-19, con specifico riferimento a curricula per educatori socio-pedagogici, che mirano a sviluppare quella capacità critica e riflessiva che rende possibile l'equilibrio tra competenze di carattere generale e la capacità di plasmare e riadattare tali acquisizioni “sul campo”, rendendole *expertise* specifico.

Nota conclusiva

La storia della figura dell'educatore nel secondo Novecento narra di un ruolo intrinsecamente connesso ai processi di cambiamento della società. Tuttavia sono stati proprio quei cambiamenti – anche normativi – che non hanno consentito alla professione di solidificarsi, di avere una propria cultura professionale condivisa, fino a renderla «quasi sfuggente, costantemente in via di definizione, restia a qualsiasi tentativo di stabilizzazione all'interno di una rassegna rigida ed esaustiva di compiti e funzioni»³¹. Ripensamento e risignificazione³² sono stati i fili conduttori del quadro normativo, professionale e formativo di tale ruolo.

³⁰ S. Tramma, *Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità*, cit., p. 118.

³¹ Id., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2018³, p. 13.

³² Cfr. F. Oggionni, *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Carocci, Roma 2019 (nuova ed.), p. 11.

Oggi si chiede all'educatore di lavorare con la comunità e con il singolo soggetto: valorizzando e sensibilizzando l'ambiente come luogo di potenzialità formativa, educativa, di arricchimento, di socializzazione e di protezione, come terreno generativo di capitale umano e sociale, di crescita comune e di miglioramento. È all'interno della relazione che avviene l'educazione al cambiamento, più che il cambiamento stesso, intesa come consapevolezza di ciò che muta senza che questo provochi resistenze, come partecipazione all'evento in qualità di soggetto attivo, quale coscientizzazione, riconoscimento del cambiamento come movimento costitutivo della vita ma che la persona può saper dirigere e/o accogliere consapevolmente.

Allora anche il lavoro educativo in contesto scolastico mira a modificare i sistemi di significato in uno spazio di reciprocità, dove il cambiamento e i significati vengono negoziati, ri-orientati e co-costruiti, e nel quale i processi che vengono promossi si riflettono su tutti i soggetti della relazione.

L'educatore nella scuola opera quindi per rafforzare, potenziare e attivare legami e relazioni che producano esperienze di appartenenza, partecipazione attiva, facilitando e sostenendo la costruzione di un progetto del Sé anche in relazione all'essere soggetto attivo di qualcosa che è altro da sé, oggi il gruppo scolastico, domani la comunità.

Accanto a tale riconoscimento, si auspica una deontologia professionale che faccia da cornice e intrecci prassi operativa, etica professionale e diritto, norma³³, anch'essa funzionale a dissipare la confusione e l'ambiguità che rischia tuttora di invadere la professione dell'educatore – un ruolo, tra l'altro, che si sostanzia di una dimensione etica³⁴. In merito alla professionalizzazione delle attività educative e proprio in riferimento alla necessità di una cornice deontologica, scrive Xodo:

Ci viene propinata una razionalità debole, etichettata come quella competenza che si regge anche senza il sostegno di conoscenze e apprendimenti specifici, o la guida di una sicura metodologia. Sono aporie che tornano a detrimento dell'immagine della pedagogia, ne minano il prestigio scientifico. Ma proprio l'esigenza di ridisegnare il ruolo e riqualificare le professioni educative alla luce di un codice deontologico rende urgente una loro reinterpretazione e ricollocazione nel quadro fortemente innovativo in cui si iscrive l'educazione, attratta da livelli di competenze non più procrastinabili³⁵.

Il costante riorientamento e la rigenerazione dei Corsi di Laurea della classe L-19 in base agli indirizzi del Legislatore, esprimono l'attualità e l'esigenza che soggiace a queste discussioni, al pensiero che alimenta l'urgenza di portare avanti gli importanti passi formativi e normativi che sono stati compiuti negli ultimi anni.

Per quanto riguarda l'istituzione scolastica, nella crescente complessità vengono costantemente poste alle scuola nuove sfide, nella spesso implicita richiesta di compensare, come rilevato da Tramma, l'insieme delle "educazioni" – alla cittadinanza, alla legalità, alla prossimità,

³³ Cfr. C. Xodo, *Deontologia delle professioni educative*, in Ead. (a cura di), *Deontologia e qualificazione delle professioni educative*, Pensa Multimedia, Lecce 2004, p. 72.

³⁴ Cfr. G. Genovesi, *L'educatore. Riflessioni sulla sua identità*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», VIII, 11 (2016), p. 8.

³⁵ Cfr. C. Xodo, *Deontologia delle professioni educative*, cit., p. 77.

all'utilizzo dei *social network*, e via dicendo – mancanti o insufficienti³⁶. Riconoscere la presenza delle professioni educative all'interno di tale ambito significa allora farsi carico del cambiamento della domanda educativa e dell'istruzione, della trasformazione delle funzioni che, oltre alle più tradizionali di diffusione di conoscenza, hanno richiesto a tale contesto di occuparsi anche di forme di socializzazione³⁷ – un tempo associate esclusivamente ai compiti della famiglia – di inclusione, di prevenzione e di promozione. Accogliere questa nuova sensibilità implica ammettere l'impossibilità – o quantomeno la poca opportunità – che il ruolo educativo, nella scuola, si risolva nella figura del docente: colmare quel baratro che storicamente si è andato creando tra istruzione ed educazione³⁸, promuovendo un sistema di professionisti che si mettano “al servizio di”. Senza dubbio l'insegnante è un educatore, svolge un ruolo educativo, ma è bene ribadire le differenti competenze. Per troppo tempo al ruolo dell'educatore (professionale) è stato sovrapposto quello di altre figure che, a diverso titolo, rivestono effettivamente un ruolo educativo, ma differente³⁹.

In linea con le aperture legislative nazionali, alcune Regioni italiane si stanno attivando verso un riconoscimento formale dell'importanza del ruolo educativo e pedagogico nel sistema Istruzione, anche grazie all'importante apporto delle Associazioni di settore⁴⁰; verso lo stesso orizzonte sembra muovere il “Decreto sostegni”⁴¹ del marzo 2021, grazie a uno stanziamento di fondi altresì spendibili per il «servizio di assistenza psicologica e/o pedagogica rivolto a studenti e personale scolastico, in relazione alla prevenzione e al trattamento dei disagi e delle conseguenze derivanti dall'emergenza epidemiologica da COVID-19» (art. 31).

Anche il recentissimo Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)⁴², seppur non nominando esplicitamente educatori o pedagogisti, pone chiaramente come prioritari alcuni interventi educativi, prevedendo ad esempio di sviluppare strategie per contrastare l'abbandono scolastico, la presenza di “esperti” nelle scuole secondarie di secondo grado per programmi e

³⁶ Cfr. S. Tramma, *Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità*, cit., p. 110.

³⁷ Cfr. R. Moscati - E. Nigris - S. Tramma, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Dentro e fuori la scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2008, p. VII.

³⁸ Cfr. G. Genovesi, *L'educatore. Riflessioni sulla sua identità*, cit., p. 8.

³⁹ Correva l'anno 1996 quando Piero Bertolini scriveva nel suo *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*: «Va notato che la scelta di considerare la laurea come il titolo più congruente con la professione educativa è stata motivata anche dalla convinzione che quella professione ha la stessa dignità delle altre di tipo sociale (medico, psicologo, sociologo, ecc.)»; voce “educatore professionale” in P. Bertolini, *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna 1996, p. 167.

⁴⁰ Associazioni e Società nazionali di professionisti del settore educativo e pedagogico – tra le quali Siped (Società Italiana di Pedagogia), Feder.ped. (Federazione Nazionale delle Associazioni Professionali di Categoria per Pedagogisti ed Educatori Socio-Pedagogici), Apei (Associazione Pedagogisti Educatori Italiani), Anpe (Associazione Nazionale Pedagogisti Italiani) – si sono spese in prima linea offrendo supporto e competenza in alcuni iter legislativi regionali e nazionali, come ad esempio durante la campagna di consultazione pubblica svoltasi dal 31 marzo al 10 luglio 2021 sul documento base delle “Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei”, elaborato dall'omonima Commissione nazionale.

⁴¹ D.L. 22 marzo 2021, n. 41 “Misure per favorire l'attività didattica e per il recupero delle competenze e della socialità delle studentesse e degli studenti nell'emergenza Covid-19”.

⁴² Il PNRR è stato presentato al Parlamento dal Governo Conte II il 15 gennaio 2021, mutato poi in un nuovo testo dal Governo Draghi (25 aprile 2021) e trasmesso alla Commissione Europea il 30 aprile 2021. Il 13 luglio 2021 il PNRR viene definitivamente approvato con decisione di esecuzione del Consiglio dell'Unione Europea.

progetti di *mentoring*, *counseling* e orientamento professionale⁴³, misure per contrastare la povertà educativa nelle Regioni del Sud Italia attraverso il miglioramento dell'offerta educativa e socioeducativa per minori e famiglie, con specifiche progettualità rivolte alle situazioni di disagio, a rischio devianza e di *drop-out* scolastico⁴⁴.

L'emergenza causata dalla pandemia, così come la domanda di integrazione e di inclusione, nonché la fiducia in una scuola democratica, che si occupi appieno ed efficacemente di promozione del benessere e dello sviluppo armonioso, dell'essere umano come fine⁴⁵, sono dunque tutte «dimensioni di necessità» che oggi richiedono di essere accolte e «di fare agire insieme il più possibile tutti i professionisti dell'educazione e formazione (insegnanti, educatori e pedagogisti)»⁴⁶.

Risulta allora evidente l'esigenza, a livello formativo e accademico, di rendere «sempre più robusta la riflessione pedagogica, capace di costruire un pensiero in grado di rispondere, sia pure in modo perennemente problematico, alle urgenze»⁴⁷, come messo in luce da Vanna Iori. Tuttavia, se l'educatore e il pedagogista possono essere due figure strategiche per un'innovazione del welfare in «ottica promozionale e rigenerativa»⁴⁸ e verso un welfare generativo⁴⁹, diventa altrettanto importante continuare il percorso in direzione di un pieno riconoscimento formale della professione educativa, in tutti gli ambiti di lavoro che le possono competere e al di là delle emergenze – dunque, anche nella scuola. Significa affermare un'identità di ruolo, rivendicare la professionalità, conferire dignità alla professione, riaffermare la validità della competenza pedagogica, troppo a lungo ritenuta un sapere “debole”⁵⁰. Un compito e una “lunga marcia” che devono certamente continuare a essere assunti proattivamente anche dagli stessi educatori⁵¹.

Giulia Fasan
Università di Padova

Riferimenti bibliografici

Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano 2019.

Bauman Z., *Voglia di comunità* (2001), tr. it. Laterza, Roma-Bari 2003.

Bertolini P., *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna 1996.

⁴³ Cfr. *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, in <https://www.camera.it/temiap/2021/06/25/OCD177-4986.pdf> (ultima consultazione 22 luglio 2021), p. 180.

⁴⁴ *Ivi*, p. 218.

⁴⁵ Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano 2019, p. 239.

⁴⁶ S. Calaprice, *L'Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze*, cit., pp. 327, 333.

⁴⁷ V. Iori, *Introduzione*, in Ead. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018, p. 13.

⁴⁸ *Ivi*, p. 9.

⁴⁹ Si veda Fondazione Emanuela Zancan (a cura di), *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare. La lotta alla povertà. Rapporto 2014*, Il Mulino, Bologna 2014; Id., *Cittadinanza generativa*, Il Mulino, Bologna 2015; F. Folgheraiter, *La cura delle reti. Nel welfare delle relazioni (oltre i Piani di zona)*, Erickson, Trento 2006; P. Di Nicola (a cura di), *Dalla società civile al capitale sociale. Reti associative e strategie di prossimità*, FrancoAngeli, Milano 2006; Z. Bauman, *Voglia di comunità* (2001), tr. it. Laterza, Roma-Bari 2003.

⁵⁰ *Ivi*, p. 10. Si veda anche C. Xodo, *Deontologia delle professioni educative*, cit., p. 72.

⁵¹ Il tema viene ribadito anche da Oggionni, in *Il profilo dell'educatore*, cit., pp. 144-146.

- Calaprice S., *L'Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze*, «Formazione & Insegnamento», XIV, 3 (2016), pp. 321-333.
- Chiappetta Cajola L. - Traversetti M., *L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 17 (2018), pp. 113-138.
- Cornacchia M., *Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università*, «Ricerche Pedagogiche», LIV, 214 (2020), pp. 69-84.
- Cornacchia M. - Sorzio P., *Il management delle organizzazioni educative e formative. Condizioni per la costruzione dei test sulle competenze TECO-D*, «Form@re», XVIII, 3 (2018), pp. 170-181.
- Di Nicola P. (a cura di), *Dalla società civile al capitale sociale. Reti associative e strategie di prossimità*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Fabbri L. - Torlone F., *La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione*, «Form@re», XVIII, 3 (2018), pp. 1-6.
- Fasan G., *La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento italiano*, «Studium Educationis», XX, 3 (2019), pp. 77-87.
- Folgheraiter F., *La cura delle reti. Nel welfare delle relazioni (oltre i Piani di zona)*, Erickson, Trento 2006.
- Fondazione Emanuela Zancan (a cura di), *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare. La lotta alla povertà. Rapporto 2014*, Il Mulino, Bologna 2014.
- Fondazione Emanuela Zancan (a cura di), *Cittadinanza generativa*, Il Mulino, Bologna 2015.
- Genovesi G., *L'educatore. Riflessioni sulla sua identità*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», VIII, 11 (2016), pp. 5-18.
- Iori V. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018.
- Moscatti R. - Nigris E. - Tramma S. (a cura di), *Dentro e fuori la scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- Oggoni F., *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Carocci, Roma 2019 (nuova ed.).
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, in <https://www.camera.it/temiap/2021/06/25/OCD177-4986.pdf> (ultima consultazione 22 luglio 2021).
- Tramma S., *Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità*, «Pedagogia Oggi», XV, 2 (2017), pp. 107-120.
- Id., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2018³.
- Xodo C., *Deontologia delle professioni educative*, in Ead. (a cura di), *Deontologia e qualificazione delle professioni educative*, Pensa Multimedia, Lecce 2004, pp. 7-130.

Dall’“andare a scuola” all’“andare bene a scuola”. Le funzioni degli educatori nel progetto “Provaci ancora Sam” contro la dispersione scolastica

Paolo Bianchini, Valeria Lucatello, Paola Damiani¹

L'insuccesso e la dispersione scolastici continuano a rappresentare, nel nostro Paese non diversamente dal resto del mondo, un problema molto diffuso, che riguarda migliaia di ragazzi e ragazze. Di gran lunga superiore è poi il numero di studenti che termina il ciclo di studi obbligatorio, ma ne esce con saperi talmente fragili e superficiali da dimenticarli poco dopo il conseguimento del diploma, dando vita al fenomeno noto come “analfabetismo funzionale” o “di ritorno”. Dal 1989, il Progetto “Provaci ancora Sam” affronta queste problematiche nelle scuole elementari e medie di Torino insistendo sulla necessità di evitare ogni forma di ghettizzazione, quindi lavorando su tutto il gruppo-classe, e investendo su una didattica innovativa e laboratoriale, incentrata sul lavoro inter-professionale di educatori e insegnanti, oltre che sulla creazione di una rete accogliente anche all'esterno della scuola in continuità con il lavoro in classe. L'obiettivo è non solo far andare a scuola gli studenti, ma alimentare il loro desiderio di andare bene a scuola.

School failure and school dropouts continue to represent, in our country as in the rest of the world, a very widespread problem that affects thousands of boys and girls. The number of students who complete the compulsory cycle of studies is much higher nowadays, however, the knowledge they gain is so fragile and superficial that they tend to forget it shortly after they have completed their lower secondary education, thus creating the phenomenon known as “functional illiteracy”. Since 1989, the “Provaci ancora Sam” project has been dealing with these problems in primary and lower secondary schools in Turin. Their aim is to prevent any form of ghettoisation by working on the class as a whole, and by investing in innovative and workshop-based teaching as well as promoting a welcoming and motivating atmosphere both in and outside of school. Such teaching is centered on the inter-professional work of social educators and teachers, with the aim of not only encouraging students to attend school, but also of nurturing their desire to do well.

Parole chiave

Educatore; analfabetismo funzionale; dispersione scolastica; lavoro inter-professionale; laboratori.

Keywords

Social educator; functional illiteracy; school dropout; inter-professional work; laboratories.

1. Educare e istruire. Binomio o dicotomia?

L'insuccesso e la dispersione scolastici sono problemi antichi come la scuola dell'obbligo in Italia. Dal 1877, anno in cui il ministro Coppino inserì l'obbligo di istruzione per tutti dai sei ai nove anni, portare e tenere a scuola tutti i bambini e tutte le bambine è stata una sfida che lo Stato italiano è riuscito quasi a vincere solo un secolo più tardi, alla fine degli anni Ottanta del Novecento, quando pressoché la totalità degli aventi diritto (e dovere) è finalmente stata censita

¹ I paragrafi 1 e 2 sono di Paolo Bianchini. I paragrafi 3 e 5 sono opera di Valeria Lucatello e Paolo Bianchini. Il paragrafo 4 è stato redatto da Valeria Lucatello e Paola Damiani.

nei registri delle scuole dell'obbligo. Tuttavia, come ben sappiamo, la questione oggi è tutt'altro che risolta: da una parte, continua a permanere una piccola, ma non insignificante porzione di ragazzi e ragazze che fa fatica ad adempiere all'obbligo e che abbandona la scuola precocemente; dall'altra, una quota ben più ampia termina il ciclo di studi obbligatorio, ma ne esce con saperi talmente fragili e superficiali da dimenticarli poco dopo il conseguimento del diploma, dando vita al fenomeno noto come “analfabetismo funzionale” o “di ritorno”².

Come è ampiamente documentato da una corposa letteratura nazionale e internazionale, questi problemi sono alla base non soltanto dell'insuccesso biografico e professionale di ragazzi e ragazze, destinati a formare coorti sin troppo nutrite di lavoratori precari, a bassa specializzazione e a perenne rischio di esclusione dal mercato lavorativo, ma anche della debolezza del sistema democratico. Più che mai, infatti, oggi, in epoca di informazione di massa e della difficoltà di orientarsi all'interno della giungla di notizie, vere e false, che ci bombardano, un basso livello di istruzione rappresenta la causa principale dell'incapacità di discernere ciò che è attendibile da ciò che non lo è. E questo è chiaramente un elemento di grave criticità per un sistema politico complesso, per il cui funzionamento c'è bisogno della partecipazione attiva, critica e consapevole di tutta la cittadinanza, qual è la democrazia.

Il ruolo attribuito alla scuola nella formazione di cittadini dotati degli strumenti per partecipare alla vita democratica è considerato strategico nella nostra Costituzione, così come nei documenti internazionali³. Nella sostanza, però, nonostante gli innegabili sforzi, la scuola continua a fare molta fatica a occuparsi e a risollevare le sorti degli “ultimi”.

La pandemia ha ulteriormente aggravato alcuni dei problemi cronici del sistema scolastico italiano e potremmo dire planetario, uno dei quali è proprio la disparità di opportunità garantite a bambini e bambine di estrazione socio-culturale ed economica differente. Se già prima

² OECD, *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris 2016, in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en> (ultima consultazione 26 agosto 2021). Una sintesi relativa all'Italia di quella ricerca è consultabile qui: [https://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Italy%20\(ITA\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Italy%20(ITA).pdf) (ultima consultazione 26 agosto 2021). Cfr. anche A. Cree - A. Kay - J. Steward, *The Economic & Social Cost of Illiteracy: a Snapshot of Illiteracy in a Global Context*, The World Literacy Foundation, Melbourne 2012.

³ Tale principio è sancito dall'art. 3 della Costituzione della Repubblica ed è ribadito dalla Convenzione dei diritti del bambino di New York - Risoluzione delle Nazioni Unite 44/25 del novembre 1989. In particolare nella Convenzione ONU - all'art. 23, punto E dell'allegato primo piano di azione 1990-2000 e anche nel secondo piano di azione 2001-2010, condensato nel documento “*A world fit for children - Un mondo adatto ai bambini*”, adottato dall'Assemblea Generale dell'ONU il 10 maggio, 2002 viene, più volte, presa esplicitamente in considerazione sia la categoria della *non attendance* o mancata scolarità/formazione sia la categoria del *dropping-out*. In ogni caso è stabilito, come impegno prioritario per gli Stati firmatari, la promozione o offerta di seconda occasione di istruzione e formazione e/o di percorsi di formazione dedicati in modo speciale a chi è già fuori dai circuiti formativi, che comprende dettagliate raccomandazioni, tutte ispirate all'“andare verso” il minore che cade fuori dall'istruzione. Questo insieme di indirizzi ONU entrano a far parte a pieno titolo della Legge italiana, con la ratifica della Convenzione nel 1991 (Legge 176/1991). L'Unione europea (UE) ha adottato il diritto internazionale in materia di “politiche attive” a favore di bambine/i e ragazze/i in condizione di *dropping-out* e di fallimento formativo precoce con le *Raccomandazioni della Commissione per l'Inclusione Sociale per il periodo 2001-2010*, e, in particolare, con la dichiarazione contro la povertà di Bruxelles del 25/11/2002, nello specifico nei punti 1.1/b, 1.2/d e 3/b. Non bisogna, infine, dimenticare che il goal 4 degli *Obiettivi di Sviluppo Sostenibile* dell'ONU mira a “fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”, centra l'attenzione sui livelli di apprendimento effettivamente raggiunti, sugli standard di competenze e di capacità di cui gli studenti debbono essere dotati, nonché sulle caratteristiche dei servizi offerti per raggiungere tali obiettivi.

dell'emergenza sanitaria si registrava, specialmente nelle città, un incremento della distanza tra scuole pubbliche di "serie A", frequentate perlopiù da ragazzi appartenenti a famiglie dotate di strumenti culturali ed economici elevati, e scuole di "serie B", popolate in maggioranza da studenti svantaggiati, i lockdown parziali e totali, con la didattica a distanza e l'assenza di contatto con insegnanti e compagni, ha ingigantito il problema, facendo lievitare il numero di studenti che non si connettevano alle lezioni per via dell'impossibilità di accedere alla rete o per la mancanza di strumenti info-telematici, ma soprattutto per il venir meno delle funzioni di controllo e di stimolo esercitate da docenti e adulti di riferimento.

I dati sono ancora parziali, ma alcune recenti indagini parlano di oltre il 30% di studenti "dispersi" in alcune zone particolarmente fragili e problematiche del Paese⁴.

È, così, tornato di grande attualità il tema della funzione educativa della scuola, chiamata più che mai a educare oltre che a istruire, ovvero a trasmettere contenuti disciplinari. È innegabile che il nostro sistema scolastico fatica da sempre a esercitare tale funzione, sebbene le appartenga, potremmo dire, per la sua stessa natura. È, infatti, difficile prendere in carico l'intera personalità di un ragazzo, inteso come soggetto in fase di crescita, nel momento in cui si è chiamati istituzionalmente a considerarlo come uno studente di una specifica materia, da valutare in base ai risultati che in quella disciplina riesce a ottenere. Se si pensa, poi, che la relazione educativa non è oggetto di alcuna formazione per i docenti italiani, eccezion fatta per quelli delle scuole primarie, si capirà facilmente perché la scuola viene spesso e a ragione accusata di dimenticarsi dei vissuti degli alunni e tende a trascurarne le esigenze emotive in nome dell'aderenza ai risultati formativi attesi.

All'interno del progetto "Provaci ancora Sam" sono stati, quindi, gli educatori e le educatrici, in collaborazione con gli insegnanti, a occuparsi della difficile mediazione tra i ragazzi e le ragazze confinati a casa, le loro famiglie e le scuole. Ma per capire come e perché tale funzione è stata svolta dal personale educativo più che dagli insegnanti, che pure hanno avuto un'importanza essenziale nel mantenere "viva" la scuola in una situazione di estrema e imprevedibile emergenza, è necessario fare un passo indietro e ripercorrere brevemente la storia del progetto "Provaci ancora Sam" e come si sono evoluti gli obiettivi e le attività educative dal 1995 a oggi.

2. Il progetto "Provaci ancora Sam" contro la dispersione scolastica tra azione Riparativa e Preventiva

Il progetto "Provaci ancora Sam" (di qui in avanti Sam) ha una storia pluridecennale. È stato ideato e messo in campo nel 1989 dalla Città di Torino (Assessorato all'Istruzione, al quale si sono poi aggiunti quello ai Diritti e alle Politiche Sociali) in accordo con la Fondazione

⁴ Cfr. Save the Children - IPSOS, *I giovani ai tempi del coronavirus*, in <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf> (ultima consultazione 26 agosto 2021). Questi dati, come vedremo più avanti, coincidono con quelli raccolti nelle scuole del Progetto Sam. Cfr. anche V. Niri, *I bambini non perdonano. Che fine ha fatto l'infanzia al tempo del coronavirus?*, Edizioni Terra Santa, Milano 2020.

Compagnia di San Paolo e i suoi enti strumentali, ovvero la Fondazione per la Scuola e l'Ufficio Pio, oltre che con l'Ufficio Scolastico Territoriale (a cui è poi subentrato l'Ufficio Scolastico Regionale). Esso ha coinvolto, sin dalle origini, un numero sempre crescente di classi in numerose scuole pubbliche della città e il mondo del privato sociale e si propone di prevenire e limitare l'insuccesso e la dispersione scolastici.

Nel corso del tempo, le finalità e le modalità d'intervento si sono evolute in maniera significativa, in relazione sia con i bisogni che a mano a mano emergevano dal territorio sia con ciò che veniva appreso dall'esperienza.

Nella fase per così dire “pionieristica”, il “Progetto contro la dispersione scolastica”, conosciuto dagli addetti ai lavori come “Recupero Terza Media”, riguardava un solo quartiere della città, Vanchiglia, con una popolazione fortemente svantaggiata. All'epoca, fu realizzato un censimento sommario dei ragazzi e delle ragazze che avevano smesso di frequentare le scuole della zona per offrire a un piccolo gruppo di loro l'opportunità di prepararsi e affrontare da privatisti l'esame di licenza media. Le lezioni avvenivano non a scuola, bensì nei locali messi a disposizione dalla Circoscrizione 7 e i docenti erano giovani volontari che non superavano i ventiquattro anni, supportati da colleghi in pensione e coordinati da un professore di lettere. Il materiale didattico era costituito da libri non più utilizzati dalle scuole.

L'asse portante dal punto di vista educativo delle “scuolette per i *drop-out*” prevedeva che ogni ragazzo sostenesse l'esame nella scuola di provenienza, quella stessa in cui era stato bocciato una o più volte. Si trattava per gli allievi di assumersi le proprie responsabilità, ma anche di acquisire maggiore consapevolezza della loro situazione. Era, inoltre, certamente «una scelta che vuole offrire ai ragazzi una seconda opportunità, ma forse inconsciamente qualche volta si pensa di offrire una seconda opportunità anche ai docenti»⁵.

Nel 1994, altre tre circoscrizioni cittadine appoggiarono il progetto, mettendo in campo i relativi Servizi Sociali di territorio; nello stesso anno, arrivò il sostegno economico dell'Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo e dell'Assessorato all'Istruzione del Comune di Torino, il quale metteva a disposizione alcuni percorsi extrascolastici laboratoriali e un soggiorno in montagna. Grazie ai nuovi finanziamenti il progetto crebbe in complessità ed estensione, ma fu solo grazie al coinvolgimento sempre più massiccio dei volontari appartenenti ad associazioni laiche e cattoliche che l'intervento cambiò profilo e il “Recupero Terza Media” fu esteso gradualmente all'intera città. Il principio operativo prevedeva che i ragazzi e le ragazze rimanessero nel proprio quartiere e che fosse la scuola a spostarsi laddove i ragazzi vivono, in modo da essere ben radicata nel loro mondo e più vicina ai loro bisogni e interessi.

La vera svolta, di fatto, avvenne nel 1995 quando, in accordo con il Provveditorato agli Studi, attraverso una scuola media disponibile, l'attuale Istituto comprensivo Turolto, venne presentato al Ministero dell'Istruzione un progetto in base all'articolo 3 del DPR 419/1974 (*Sperimentazione e innovazioni di ordinamenti e strutture*), che prevedeva il coinvolgimento della scuola nelle azioni volte a contenere il fenomeno della dispersione.

⁵ B. Rivoira, *Provaci ancora Sam! Una scelta educativa forte*, in E. Brighenti (a cura di), *Ricomincio da me. Identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, IPRASE del Trentino, Trento 2006, pp. 37-73 e specialmente p. 39.

Fu allora che il progetto “Recupero Terza Media” divenne “Provaci ancora Sam”, ispirandosi al protagonista dell’omonimo film di Woody Allen del 1972. Ma fu soprattutto allora che esso ricevette il riconoscimento ufficiale da parte del Ministero per avviare quello che ancora oggi è definito il progetto di “Tutela Integrata”: gli studenti non sono più tenuti a sostenere l’esame di licenza media da privatisti, anche se non seguono le lezioni a scuola, ma in locali messi a disposizione dalle circoscrizioni o dalle parrocchie.

Il Provveditorato contribuisce mettendo a disposizione quattro insegnanti appartenenti all’organico dell’istituto Turolto per l’insegnamento delle quattro discipline fondamentali per la preparazione all’esame: lettere, educazione fisica, educazione tecnica e scienze matematiche. I minori presi in carico sono accompagnati da educatori ed educatrici sia a scuola sia nell’extrascuola, in collaborazione con i servizi sociali del Comune, che sono i veri referenti istituzionali per le famiglie.

Il percorso, che veniva e viene ancora offerto ai giovani, prevede per ciascuno studente un progetto educativo di accompagnamento verso un arricchimento culturale e di rinforzo alla personalità, l’orientamento per favorire il reinserimento scolastico oppure l’orientamento professionale e alcuni brevi stage. Ogni ragazzo/a concorda con i docenti e i volontari il proprio patto formativo individualizzato, che può essere rinegoziato nel corso dell’anno.

Il SAM “Tutela Integrata” si connota ancora oggi come un intervento riparativo volto al recupero dei *drop-out* della Scuola Media (che all’epoca, in alcune zone della città, ammontavano anche a più del 10% della popolazione scolastica). Al pari di quanto succedeva in altre zone d’Italia, esso veniva realizzato in quelle che sono state a lungo conosciute come “scuole di seconda occasione”, ovvero al di fuori delle scuole “comuni”, dove i beneficiari ricevevano quell’istruzione che non erano stati in grado di sfruttare negli istituti di provenienza⁶. Nel 1998, il progetto SAM si è arricchito di un’ulteriore opzione, che consisteva nell’inserimento di alcuni ragazzi in due Centri Territoriali per l’educazione Permanente (CTP). Non per questo si è interrotto il modello della “Tutela Integrata”, in modo da valutare in parallelo l’efficacia delle due tipologie d’intervento. L’anno successivo, si sono aggregati altri due CTP in quanto il nuovo modello d’intervento si stava dimostrando valido per quei ragazzi e

⁶ Nel Dicembre 2005 è stata costituita la Rete delle “Scuola di Seconda Occasione”, coordinata dall’IPRASE Trentino, che aggregava sei “progetti storici” i quali agivano nell’ambito della lotta all’abbandono scolastico attraverso interventi sia di prevenzione che di recupero. Essi sono, oltre al *Provaci ancora Sam* di Torino, i *Progetti Ponte* di Trento, i progetti *Icaro...ma non troppo* di Verona e di Reggio Emilia, *La scuola della Seconda Opportunità* di Roma e il *Progetto Chance* di Napoli. La condivisione e lo scambio, durata tre anni, tra queste esperienze ha portato alla pubblicazione di due volumi curati da Rivoira (citata poco sopra e riportata in bibliografia) nei quali sono raccolte le pratiche realizzate e gli impianti metodologici che hanno permesso un lavoro di recupero, sia rispetto agli apprendimenti sia di carattere relazionale, dei tanti ragazzi e ragazze che non riuscivano a completare il loro percorso educativo e di studi. Negli anni, tali esperienze si sono trasformate e oggi non hanno quasi più la caratteristica di “seconda opportunità”, intesa come alternativa al contesto scolastico ordinario. Esse hanno, però, fortemente contribuito a sviluppare modelli e pratiche educative in cui la collaborazione interprofessionale sia dentro che fuori la scuola ha rappresentato il fondamento metodologico grazie al quale è stato possibile rispondere anche in via preventiva alle diverse forme di disagio giovanile che si sono manifestate. Oggi, la collaborazione tra il mondo della scuola e il terzo settore viene considerata una risorsa in termini operativi e metodologici fondamentale per combattere la dispersione scolastica. Non a caso, molte linee di finanziamento, negli ultimi anni, vanno a supportare strategie di questo tipo, come, ad es., l’Impresa Sociale Con i Bambini, che dal 2016 attua programmi del Fondo per il contrasto alla povertà educativa, nonché i numerosi finanziamenti stanziati dal MIUR attraverso i PON che introducono la collaborazione di nuove figure professionali all’interno della scuola.

quelle ragazze che, pur avendo vissuto un'esperienza scolastica fallimentare, non erano irrimediabilmente refrattari all'ambiente scolastico. Negli anni successivi, in seguito alle riforme del sistema di formazione degli adulti, il posto dei CTP è stato assunto dai CPIA (Centri Provinciali per l'istruzione degli Adulti), che, come vedremo a breve, portano avanti ancora oggi le attività con i *drop-out*.

Non solo tra gli addetti ai lavori, ma anche nella letteratura specialistica era intanto cresciuta la consapevolezza della necessità che la questione della dispersione non venisse considerata solo nel momento in cui era divenuta un'emergenza da affrontare con metodi e strumenti eccezionali, oggetto di attenzione soltanto da parte di chi si occupa di emergenze, ma fosse affrontata in primo luogo all'interno della scuola con il contributo dell'extra-scuola. Soltanto nel caso in cui l'azione preventiva non si fosse dimostrata sufficiente, avrebbero dovuto essere attivate le azioni di recupero, realizzate all'esterno della scuola⁷.

Tale cambiamento di prospettiva, condiviso da tutti i partner del Sam, ha favorito una significativa evoluzione del progetto: dall'anno scolastico 2000/2001, infatti, alle azioni di sostegno e recupero dei ragazzi e delle ragazze in situazione di abbandono scolastico si è affiancato un intervento cosiddetto di “Prevenzione Primaria”, divenuto da subito prioritario per quantità di risorse impiegate e di scuole e studenti coinvolti. L'obiettivo è quello di intervenire nelle scuole secondarie di primo grado, e in particolare nelle classi prime, per evitare che si instaurino condizioni sfavorevoli all'apprendimento, alla frequenza e al buon andamento dell'esperienza scolastica, elementi di ostacolo al successo formativo e generanti dispersione. L'intervento era specialmente rivolto alle classi dove erano presenti ragazzi difficili, segnalati dai servizi sociali e dalle scuole, al fine di affidarli a personale educativo, sia nel tempo scolastico sia in quello dell'extra-scuola. Il lavoro di educatori ed educatrici era rivolto prevalentemente ai singoli ragazzi pur mantenendo l'attenzione sull'intera classe. Le associazioni da cui provenivano i volontari erano scelte dalle scuole (e ancora oggi lo sono) all'interno di un albo istituito dal Comune di Torino, il quale aveva in carico anche la supervisione e l'accompagnamento del progetto.

⁷ Come noto, la dispersione scolastica rappresenta un fenomeno estremamente complesso, la cui stessa definizione in letteratura presenta accezioni articolate e differenti. Nel recente rapporto dell'ISTAT (https://www.istat.it/it/files/2021/07/Istat-Audizione-Dispersione-scolastica_18-giugno-2021.pdf, ultima consultazione agosto 2021) sull'evoluzione della dispersione nel nostro paese in comparazione con altri paesi europei, viene confermata la sua natura dinamica e multifattoriale (tra le possibili cause, la situazione socio-economica della persona, il background formativo della famiglia, i fattori di attrazione del mercato del lavoro, il rapporto con la scuola e i con i programmi educativi offerti, le caratteristiche individuali e caratteriali della persona) e la consistenza del fenomeno, con particolare riferimento ad alcune situazioni locali. Nel 2020, in Italia, la quota di ELET (*Early Leavers from Education and Training*) resta tra le più alte d'Europa, con una prevalenza maschile. Tra i giovani con cittadinanza non italiana il tasso di abbandono precoce degli studi è oltre tre volte superiore a quello degli italiani. Oltre a ciò va contemplata una quota non trascurabile di studenti che terminano il loro percorso scolastico senza raggiungere i traguardi minimi previsti dopo 13 anni di scuola, dando origine al fenomeno della “dispersione scolastica implicita”, recentemente introdotto dall'INVALSI. Il documento è consultabile all'indirizzo. Sul concetto di dispersione implicita o nascosta si veda R. Ricci, *L'editoriale. La dispersione scolastica implicita*, «Invalsi Open», 1 (ottobre 2019), https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf (ultima consultazione 26 agosto 2021). Per ulteriori approfondimenti sul tema, secondo una prospettiva pedagogica e storica, si veda, ad esempio, F. Batini - M. Bortolucci (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, FrancoAngeli, Milano 2016.

La collaborazione tra istituzioni e realtà educative del territorio, come le associazioni di volontariato, ha reso possibile la creazione di una rete capace di sorreggere gli allievi dal punto di vista relazionale favorendone sia l’inserimento a scuola sia nel suo contesto sociale.

Il coordinamento tra risorse così diverse, ma complementari, si è rivelato in breve tempo una modalità indispensabile per sostenere concretamente le scuole nel difficile compito di trattenere e portare al conseguimento della licenza media gli studenti più “difficili” ed è, quindi, diventato uno dei cardini del progetto Sam. Non solo, infatti, ha favorito la contaminazione tra il punto di vista dei docenti, attenti al profitto scolastico, e quello degli educatori, che normalmente si concentrano sul coinvolgimento emotivo e sociale degli allievi, ma ha anche esteso l’azione educativa tanto all’interno quanto all’esterno dell’orario e del contesto scolastici.

Per questo, si è andati nella direzione di una sempre più stretta, anche se di non facile realizzazione, integrazione tra il lavoro del personale educativo e quello del corpo insegnante, formalizzandola anche negli atti fondativi del progetto, oltre che nelle linee programmatiche e nei documenti sottoscritti dalle scuole al momento del loro ingresso nel Sam. Dal 2010, infatti, il “SAM preventivo” ha iniziato a contemplare in maniera strutturata la collaborazione tra educatori e docenti nella presa in carico dei ragazzi a rischio sia nell’extra-scuola sia nella scuola. Inoltre, facendo leva sulle opportunità concesse dall’autonomia scolastica, è stata prescritta la partecipazione del personale educativo ai consigli di classe. Il patto formalizzato con la scuola prevede non a caso che gli educatori, pagati dal progetto, le vengano assegnati solo se partecipano ai consigli di classe.

Dal 2015, tale modello si è ulteriormente consolidato, in quanto il “SAM preventivo” si è dotato di una progettazione triennale e richiede a ogni singola classe una programmazione annuale: grazie al fatto che vengono co-progettate e co-programmate nel consiglio di classe allargato, le attività educative sono entrate a far parte integrante della programmazione scolastica; inoltre, educatori ed educatrici agiscono sia al mattino sia al pomeriggio, non più sul singolo ma sull’intera classe, utilizzando perlopiù attività laboratoriali e modalità didattiche dinamiche, dopo averle concordate con i docenti. Infine, il “SAM preventivo” è stato esteso anche alla scuola primaria con un intervento verticale in continuità dalla IV elementare alla III media.

Nel 2018, il Sam ha beneficiato dell’intreccio con un altro progetto finanziato dalla Fondazione per la Scuola, “Riconessioni”, che ha dotato oltre 350 scuole di connettività a 10 giga e formato sui temi della didattica digitale oltre 1500 docenti⁸. Nel caso del Sam tale attività formativa è stata estesa a più del 50% dei docenti coinvolti e agli educatori delle associazioni territoriali. La formazione si è rivelata particolarmente utile durante la pandemia da Covid 19 con la relativa chiusura delle scuole. Nel periodo di lockdown, da marzo 2020 sino alla fine del secondo quadrimestre dell’anno scolastico 2019/2020, educatori ed educatrici non solo hanno offerto un supporto ai docenti per l’avvio della DAD e per un suo uso «intelligente», ma hanno soprattutto svolto funzioni di mediazione e sostegno degli allievi e delle famiglie più in difficoltà, fornendo loro *devices* per conto delle scuole, guidandoli nella conoscenza delle piattaforme utilizzate per connettersi alle lezioni e ancor più facendo costante opera di

⁸ Per una panoramica sul progetto vedi <https://www.riconessioni.it/> (ultima consultazione 26 agosto 2021).

motivazione e aggancio degli studenti e delle studentesse più in difficoltà e che tendevano a non seguire le lezioni a distanza, con conseguente grave rischio di accumulare ritardo formativo e di abbandonare gli studi.

Proprio per provare a colmare le lacune didattiche e ancor più emotivo-relazionali accumulate nei duri mesi del lockdown, nell'estate del 2020 ha preso vita il progetto “SAM non va in vacanza”: dal 15 giugno al 7 agosto e nuovamente dal 24 agosto all'11 settembre, i volontari delle associazioni (in accordo con le iniziative comunali e degli oratori per l'estate) hanno accolto con attività di gioco e di studio nelle materie di base, in 170 micro comunità, i ragazzi e le ragazze che più erano apparsi sfuggenti nella didattica a distanza, in base alle segnalazioni ricevute dagli insegnanti.

Oggi quella preventiva rappresenta l'azione principale del Sam, in quanto coinvolge 132 classi di 31 scuole e raggiunge circa 3.000 alunne e alunni, 650 docenti e 250 educatori ed educatrici appartenenti a 18 organizzazioni territoriali. Proseguono anche le attività riparative e di recupero dei *drop-out*, che rappresentano la continuazione in linea diretta dell'esperienza cominciata nelle “scuolette” nel 1989. Due sono le attività, definite di “Prevenzione secondaria”, che rientrano in questa categoria d'intervento: il progetto di “Tutela Integrata”, ancora incentrato sulla scuola Turollo, che formalmente fa da referente per i 5 docenti e i 12 educatori di 4 associazioni che seguono 53 ragazze e ragazzi infra-quindicenni usciti dal sistema scolastico e formativo senza aver conseguito il titolo, divisi in 4 moduli o classi; e il progetto CPIA, che ha luogo in 3 Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, distinti in 7 sedi sparse su tutto il territorio cittadino, in cui sono iscritti circa 200 tra ragazze e ragazzi ultra-quindicenni, seguiti da circa 25 docenti e 20 educatori appartenenti a 4 associazioni. Si tratta di allievi pluriripetenti, usciti dal circuito scolastico e privi della licenza, e soprattutto di minori stranieri non parlanti la lingua italiana, spesso non accompagnati, alcuni poco o per nulla alfabetizzati già nel paese di origine, altri che hanno necessità di equiparare il titolo di studio acquisito prima della migrazione. Vi è, infine, una presenza esigua di quindicenni, scolarizzati in Italia, che vengono inseriti con specifiche progettualità e con segnalazioni dei Servizi cittadini.

È attualmente in fase di avvio una sperimentazione, definita “PAS-Per-Tutti”, che intende, nel triennio 2021-2024, estendere a tutte le classi di tre istituti comprensivi collocati in contesti socio-economici e culturali deprivati il progetto Sam (di norma attivo in 4 classi per scuola). In queste tre scuole il personale educativo sarà presente nelle classi di tutte le sezioni, dalla IV elementare alla III media, e collaboreranno con gli insegnanti secondo le modalità tipiche del Sam, ovvero partecipando ai consigli di classe e contribuendo alla preparazione e alla realizzazione delle attività didattiche per un certo numero di ore settimanali.

3. Il ruolo degli educatori e delle educatrici nel Sam: dai “casi” alla classe

Le funzioni svolte dal personale educativo all'interno del Sam si sono evolute coerentemente con le trasformazioni del progetto, il quale, come abbiamo provato a illustrare, si è inizialmente

concentrato su attività riparative, rivolte ad adolescenti ormai fuori dal circuito scolastico e formativo, per poi passare anche ad azioni preventive, pensate per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado torinesi, che un po' per volta sono divenute centrali nel piano d'intervento da un punto di vista sia strategico che numerico.

Nelle “scuole per i *drop-out*” il percorso prevedeva un progetto educativo di accompagnamento volto a un arricchimento culturale e di rinforzo della personalità, oltre che un'attività di orientamento atta a favorire il reinserimento scolastico o l'avviamento professionale dei giovani tramite uno stage. Essi sottoscrivevano con docenti ed educatori un patto formativo individualizzato che poteva essere rinegoziato nel corso dell'anno. I volontari delle associazioni erano affiancati da un educatore del Comune di Torino, che garantiva il coordinamento delle azioni educative già attivate su uno stesso ragazzo dai servizi sociali e programmava le attività insieme con insegnanti e operatori delle associazioni per armonizzare gli interventi.

Queste modalità di lavoro rimangono in parte valide ancora oggi nel “Sam Tutela integrata” e nei CPIA, dove il personale educativo lavora con studenti e studentesse particolarmente fragili e bisognosi di aiuto. Ma per le attività preventive nelle scuole è stato necessario introdurre modalità di progettazione e realizzazione degli interventi alternative. A partire dal 2000, gli educatori e le educatrici sono stati inseriti nelle scuole secondarie di primo grado al fine di occuparsi di classi particolarmente difficili. Essi vengono visti come portatori di attività relazionali ludico-espressive utili alla prevenzione del fallimento e del benessere dei ragazzi, ma non sempre immediatamente collegate e integrate con lo svolgimento delle discipline.

Il contratto stipulato tra le scuole e le associazioni del territorio rende ben conto di quelle che erano le finalità e le modalità dell'ingaggio degli educatori:

Partecipano all'attuazione del progetto con un monte ore da utilizzare per gli interventi con i ragazzi dentro e fuori dalla scuola; definiscono, insieme ai docenti e ai servizi, l'insieme delle attività integrative alle attività di base che la scuola intende offrire ai ragazzi; offrono attività che puntino sull'aspetto emotivo e sociale (attività connesse al rafforzamento dell'autostima, allo sviluppo delle capacità di relazionarsi in modo adeguato agli altri, alla capacità di orientarsi sul territorio, alla creatività ecc.), ma che rappresentino anche un contributo per il percorso orientativo in quanto occasione per sperimentare abilità necessarie per lo svolgimento di determinate attività; curano l'accoglienza insieme ai docenti e agli educatori; affiancano la scuola, là dove necessario, nel curare il rapporto con le famiglie; [...] sostengono i ragazzi nell'attività didattica motivandoli e rimotivandoli nei momenti di difficoltà; gestiscono attività extrascolastiche e integrative concordate con i docenti⁹.

Inoltre, alcune ore degli educatori erano utilizzate per i cosiddetti “casi specifici”, cioè per gli alunni più in difficoltà, in vista di un lavoro individualizzato che spesso veniva realizzato fuori dalla classe. Tuttavia, le valutazioni e i monitoraggi condotti sul progetto evidenziavano una

⁹ B. Rivoira, *Provaci ancora Sam!*, cit., pp. 61-62.

serie di aspetti problematici riconducibili al rischio di ghettizzazione e di auto-ghettizzazione delle classi Sam. Non solo la concentrazione di “casi” problematici, ma anche il poderoso intervento di varie figure professionali – e specialmente educative – avrebbero potuto rendere quelle classi “diverse” da tutte le altre e, in un certo senso, ne avrebbero legittimato il cattivo funzionamento. Inoltre, in alcuni casi, la mancanza di osmosi e dialogo tra le classi Sam e le altre classi impediva il trasferimento all'intero istituto di ciò che era stato sperimentato al fine di divenire patrimonio comune.

Tali rischi si concretizzavano talvolta nel permanere di grandi difficoltà da parte degli studenti che le frequentavano, i quali andavano incontro a bocciature, a risultati spesso mediocri, nonché a numerose assenze nonostante l'impegno e l'investimento profusi dal progetto.

Nel 2015, è stata avviata una fase di riflessione e riprogettazione dalla quale è scaturito il “Sam innova il Sam”, che ha introdotto in via sperimentale alcune novità importanti facendo attenzione a non creare troppa discontinuità con il passato, ma cercando di migliorare e affrontare alcuni nodi problematici, tra cui proprio quella della potenziale ghettizzazione dei *drop-out* e dei ragazzi con scadenti performances scolastiche¹⁰.

La prima innovazione prevede, infatti, che il Sam si applichi non solo nelle classi difficili, ma dove il consiglio di classe è interessato a sperimentare una modalità di lavoro integrata con gli educatori per ampliare la partecipazione tra colleghi e innovare le modalità didattiche. Inoltre, il progetto viene esteso alle classi IV e V elementari, in modo che si lavori in maniera preventiva sui ragazzi e si favorisca una verticalità tra i vari livelli d'istruzione.

In questo contesto, il ruolo degli educatori si amplia: essi collaborano con gli insegnanti, per mezzo della progettazione triennale e della programmazione annuale, alla realizzazione di attività in affiancamento disciplinare, così da realizzare attività di carattere laboratoriale che coinvolgano un numero più ampio di alunni e rendano le lezioni maggiormente coinvolgenti.

L'intervento del personale educativo, quindi, tende ad essere sempre più rivolto al gruppo classe e meno ai casi singoli, per quanto complessi. Pur mantenendo uno sguardo particolare sulle situazioni più complicate e continuando a impiegare metodologie per piccoli gruppi, il lavoro degli operatori delle associazioni territoriali si rivolge maggiormente al sistema classe.

Anche il doposcuola, gestito sempre dagli operatori delle associazioni, viene maggiormente collegato con le attività del mattino, in modo tale da rinforzarsi a vicenda e trovare un pieno significato didattico, oltre che educativo. Questo modo di lavorare rende sempre più necessaria la stretta collaborazione tra docenti ed educatori, che dà spesso vita a forme originali ed estremamente produttive forme di ibridazione.

Dopo quasi sei anni di sperimentazione si può dire che alcune scuole hanno saputo fare tesoro di questi stimoli metodologici e hanno elaborato nel tempo una consolidata capacità di formulare proposte didattiche nelle quali l'intervento educativo garantisce una maggiore partecipazione degli studenti e una migliore trasmissione dei contenuti, con soddisfazione sia dei docenti che degli allievi. Altre scuole, invece, per maggiore complessità territoriale, oltre

¹⁰ *Il Sam innova il Sam. Proposta di documento di indirizzo progettuale condiviso*, documento redatto in collaborazione con Marco Rossi-Doria, allora referente scientifico del progetto Provaci ancora Sam, 2015.

che per l'intenso *turn over* di docenti ed educatori, rimangono legate a un Sam che conserva alcuni aspetti tipici della prima fase.

Il grande lavoro, fatto insieme da educatori e insegnanti, di formazione, riflessione, condivisione degli strumenti per co-progettare e co-programmare ha gradualmente aumentato l'osmosi e la scoperta di competenze diverse, ma complementari tra le due professioni per progettare attività di senso e motivanti, oltre che vincenti da un punto di vista didattico.

Nei casi migliori, che spesso coincidono con le scuole i cui dirigenti hanno fortemente voluto e sostenuto il processo, durante il lockdown e alla ripresa dell'anno scolastico 2020/2021, la solitudine e il livello di complessità che la scuola ha dovuto affrontare ha ulteriormente rinforzato l'alleanza tra educatori e insegnanti, che sono diventati ancora più una squadra capace di muoversi in un'unica direzione con obiettivi comuni.

4. Un lavoro “da camaleonti”: gli educatori nel progetto “Provaci ancora Sam”

Come abbiamo visto, nel corso degli anni le funzioni e le finalità dell'intervento degli educatori e delle educatrici nelle scuole del Sam sono significativamente cambiate. Oggi siamo in grado di individuare alcuni dei principi metodologici e operativi su cui poggia il lavoro educativo all'interno del progetto. Essi non vanno considerati come qualcosa di dogmatico, dato che molte sono le associazioni che partecipano al progetto e ancora più numerosi sono gli educatori, i quali, come vedremo, hanno per altro formazioni assai eterogenee. È, però, vero che la sempre maggiore strutturazione delle attività, da un lato, e l'intenso lavoro di supervisione e monitoraggio, dall'altro, hanno permesso una certa sedimentazione degli apprendimenti provenienti dall'esperienza e delle strategie d'intervento che ne conseguono.

Un primo tema è inerente a quella che anche in letteratura viene comunemente definita la “comunità educante”¹¹. L'esperienza ci insegna che qualsiasi intervento psico-educativo, anche il migliore, fatto su un allievo che ha uno o più bisogni, non può generare cambiamento se non cambia anche qualcosa intorno al minore stesso. Ciò è ancora più vero nelle situazioni di fragilità, dispersione scolastica e povertà educativa, dove le variabili che concorrono a generare tali situazioni sono molteplici e intrecciate.

Le esperienze progettuali fatte in gran parte d'Italia dimostrano che è necessario intervenire costantemente su più fronti, sviluppando attività di carattere sistemico che possano toccare tutti i contesti in cui è inserito il minore, dalla famiglia alla scuola al gruppo dei pari. Il Sam, da oltre venti anni, lavora con tutti gli attori del territorio, per prevenire quelle forme di difficoltà e disaffezione nei confronti della scuola e recuperare situazioni di abbandono vero e proprio

¹¹ Il tema della comunità educante è stato posto al centro dell'attenzione dalla Commissione internazionale per lo sviluppo dell'educazione istituita dall'Unesco e presieduta da E. Faure, che tra il 1970 e il 1972 ha elaborato il celebre *Rapporto sulle strategie dell'educazione* (Armando, Roma 1973). Sul tema della “comunità educante” o “comunità educativa” si veda P. Orefice (a cura di), *La comunità educativa: teorie e prassi*, Ferraro, Napoli 1975; L. Pati, *L'educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia 1990; G. Dalle Fratte, *La Comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, Armando, Roma 1993.

attraverso un lavoro integrato tra insegnanti ed educatori sia all'interno della scuola che in attività extra-scolastiche.

L'intervento prevede, infatti, un lavoro di co-progettazione e realizzazione di attività in classe in orario scolastico finalizzate a coinvolgere tutti gli alunni e una proposta di attività fuori dalla scuola in orario extra-scolastico, ma in continuità con gli obiettivi educativi e formativi del percorso scolastico in modo tale che sia evidente una ricaduta e una valorizzazione degli obiettivi progressivamente raggiunti dai ragazzi e dalle ragazze che vi partecipano. In questo quadro, la famiglia rappresenta l'agenzia educativa e affettiva che interviene prioritariamente nel percorso di crescita ed educativo dei ragazzi. Tuttavia, i genitori sono spesso i primi a trovarsi in difficoltà nel proprio ruolo, ma possono incontrare una sicurezza e un punto di riferimento nelle agenzie del territorio e nell'istituzione scolastica dialogante.

Mantenere un equilibrio e una collaborazione tra questi tre sistemi, scuola, ragazzo e famiglia, non è scontato e i cortocircuiti che si creano a causa di atteggiamenti di delega o di scarico di responsabilità sono sintomi della difficoltà e della complessità che questo lavoro comporta. Il Sam prova da anni a costruire aree di integrazione tra i tre sistemi, co-costruendo per ciascun alunno percorsi educativi nei quali valorizzare le risorse di tutti e mantenere la motivazione ad andare avanti nonostante le difficoltà. In questa triangolazione il ruolo dell'educatore è fondamentale non solo per le sue competenze professionali, basate sulla relazione, ma anche per la maggiore libertà istituzionale di cui gode, che gli permette di interfacciarsi, da un lato, con le famiglie, dall'altro con le scuole, facilitando quel dialogo che, qualora non si instauri, è tra i primi responsabili dell'insuccesso e dell'abbandono scolastici.

Se è vero che in certi contesti l'educatore può godere di maggiore libertà istituzionale, è altrettanto certo che spesso viene vissuto e si vive come figura professionale più debole, per certi versi incerta. Non è questo il luogo in cui approfondire il discorso circa le ragioni di tale debolezza, per altro alquanto studiata in letteratura¹², ma il tema del profilo professionale dell'educatore incide anche sul progetto Sam. Gli educatori e le educatrici cooptati dalle associazioni di territorio, infatti, provengono da percorsi formativi assai disparati: alcuni posseggono lauree coerenti con il lavoro dell'educatore, da quella in Scienze dell'educazione a quella in Educazione professionale, altri hanno titoli che poco o nulla c'entrano con il lavoro educativo, ma hanno spesso una lunga esperienza sul campo. È questo un vizio delle origini al quale si fa molta fatica ancora oggi a ovviare e a cui, dal punto di vista istituzionale, si è cercato di porre rimedio prescrivendo alle associazioni di impiegare nel progetto non educatori ma “operatori educativi del contesto scuola”.

Sono stati proprio gli educatori, in un *brainstorming* all'interno di una formazione del Sam, a definirsi “figure camaleontiche,” chiamate a rivestire un ruolo estremamente flessibile in

¹² Cfr. in particolare S. Tramma, *L'educatore imperfetto: senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma 2003; F. Magni, *L'educatore professionale in Europa*, «Nuova Secondaria», XXXIV, 2 (2016), pp. 12-13; F. Crisafulli - S. Caselli - D. Murella - I. Pianon, *Identità, consapevolezza e senso di appartenenza. Studio osservazionale trasversale sulla figura dell'Educatore Professionale*, «Journal of Advanced Health Care», 2 (2020), in <https://jahc.eu/riabilitazione/jahc2003-003/> (ultima consultazione 26 agosto 2021); W. Brandani - P. Zuffinetti (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci Faber, Roma 2004; A. Perlino, *Competenza e deontologia degli educatori professionali. La ricerca di una soluzione sostenibile*, Pensa Multimedia, Lecce 2013.

termini sia personali che professionali. Infatti, le diverse richieste che provengono dalla scuola, i bisogni espressi dalle classi e dai singoli alunni richiedono una capacità di adattamento al contesto e, nello stesso tempo, di attivazione delle proprie risorse in maniera continua e diversificata.

In realtà, molta strada è stata fatta rispetto alla fine degli anni Ottanta, quando correttamente si parlava di “volontari” per definire gli operatori impiegati nelle “scuolette”. Oggi, generalmente le competenze e la consapevolezza del proprio ruolo da parte degli educatori e delle educatrici che lavorano nel Sam sono alte e permettono loro di interfacciarsi con autorevolezza sia con le famiglie sia con gli insegnanti. Proprio la crescita dei saperi professionali teorici e pratici degli educatori, non ancora compiutamente riconosciuta a livello normativo e ancor più occupazionale, ha permesso al progetto di investire nell’interprofessionalità, che nel tempo è emersa come logica conseguenza del lavoro a stretto contatto tra personale educativo e corpo docente.

La loro presenza è stata di stimolo anche per quegli insegnanti più disposti a mettersi in discussione e a rinnovare il proprio bagaglio didattico. Come già rilevato, negli anni si è assistito a un superamento dell’idea del Sam come risposta eccezionale per i “casi problematici”, che necessitano di un aiuto specialistico dedicato e che nella percezione di alcuni docenti poco avevano a che fare con il compito degli insegnanti. Tale superamento è stato favorito anche dall’introduzione nel 2012 del paradigma dei BES (Bisogni Educativi Speciali) da parte del MIUR, il quale ha riaffermato le responsabilità educative e didattiche di tutti i docenti nei confronti dei loro allievi, aumentando la qualità delle richieste e il livello di complessità delle stesse.

Entro tale scenario, molti docenti hanno manifestato e manifestano tuttora sentimenti contrastanti e spesso hanno la percezione di non riuscire a gestire tale complessità. La presenza degli educatori in classe e l’opportunità di “com-prendere” i propri alunni con sguardi e strumenti arricchiti, di riprogettare attività e ridefinire spazi e tempi di una didattica “specialmente ordinaria”, condividendo pensieri e responsabilità, è stata via via percepita come una potente e – spesso attraente – risorsa e opportunità dalla maggior parte degli insegnanti coinvolti nel Sam.

Proprio la presenza di équipes interprofessionali costituite da educatori, insegnanti ed operatori dei Servizi Sociali del territorio permette di creare micro-patti educativi in cui sia il lavoro con i singoli allievi sia quello con la classe, nonché quello con la scuola prevedono il continuo scambio e la co-progettazione tra diverse figure professionali, ognuna con il suo specifico ruolo, ma nella stessa direzione, in maniera coordinata e con messaggi che non risultino contraddittori tra loro.

Nello scenario complesso della scuola attuale, il concetto di “povertà educativa” sta espandendo i confini del suo significato: il rischio di crisi non riguarda, infatti, soltanto gli studenti, ma anche gli adulti – insegnanti, famiglie, la stessa “comunità educante”. Il progetto Sam sta implicitamente fornendo una risposta sinergica alla complessità di un sistema-scuola necessariamente esteso all’extra-scuola e all’intera società, caratterizzato dalle crescenti richieste che definiscono i nuovi profili professionali dei docenti. In questo senso, la

collaborazione degli insegnanti con altri professionisti dell'educazione costituisce un'opportunità, ma anche un vincolo, nel senso letterale del termine, in quanto non è possibile farne a meno sia dal punto di vista sostanziale (c'è bisogno di una collaborazione sistematica e strutturale per gestire le sfide attuali), sia dal punto di vista formale e giuridico (è prevista dai documenti della scuola e dalle normative di riferimento). I nuovi profili dei docenti delineano set di competenze trasversali centrate sulle capacità di collaborazione, co-progettazione, corresponsabilità e organizzazione che non possono essere date per scontate e che necessitano di un significativo lavoro sulle persone e sui contesti.

Per queste ragioni, il progetto Provaci ancora Sam costituisce un dispositivo coerente con i modelli organizzativi dell'autonomia scolastica e funzionale allo sviluppo dei profili professionali dei docenti nelle direzioni sopra elencate, in quanto è in grado di fare leva su fattori facilitatori a vari livelli: a livello macro, attraverso la promozione della cultura dell'interprofessionalità, della scuola aperta all'extra-scuola e attraverso lo sviluppo di politiche partecipative, nonché attraverso la costruzione di reti e alleanze; a livello micro (singole scuole e consigli di classe), attraverso la co-progettazione, la realizzazione e la sperimentazione condivisa di strumenti e pratiche.

Del resto, è possibile sviluppare progetti di largo respiro socio-culturale solo operando nella prospettiva della condivisione e dell'ibridazione delle varie competenze, integrando le differenti professionalità in vista di comuni obiettivi progettuali e utilizzando lo strumento del dialogo e del confronto continui tra punti di vista operativi e teorici diversi.

Il Sam ha fatto dell'interprofessionalità tra educatori e insegnanti un caposaldo del suo modo di intendere la lotta all'insuccesso e alla dispersione. In larga parte le scuole di Torino si sono aperte e hanno compreso l'utilità della collaborazione con altre figure professionali nel rispetto di ruoli e funzioni, ma con una disponibilità alla contaminazione reciproca.

Nel lavoro complesso, ma ricco di integrazione professionale, tra insegnanti ed educatori, mettersi in gioco come persona e come professionista, accettando l'incontro e il confronto con l'altro, presuppone la capacità di spogliarsi progressivamente di tutto ciò che non è essenziale per arrivare al cuore della propria professionalità e metterla al servizio degli altri.

Un tale atteggiamento contempla anche la capacità di lasciarsi permeare dal punto di vista dell'altro senza perdere il proprio, in un difficile equilibrio tra l'avere una certa sicurezza in se stessi e nella propria professionalità e ammettere il dubbio sul proprio operato, oltre che di curiosità verso il punto di vista altrui, concependolo come qualcosa che può determinare un possibile cambiamento o un arricchimento del proprio saper essere e del saper fare.

L'obiettivo è costruire insieme una terza via possibile che sappia valorizzare gli aspetti di ciascun alunno e includere tutti gli studenti all'interno delle classi. In questo senso, la circolarità dei saperi dovrebbe permettere la formazione di un'équipe in cui ogni situazione, per complessa che sia, viene affrontata e gestita insieme, a prescindere dalla propria etichetta professionale, ma senza confusione di ruoli.

Anche per questo, ormai da tempo, è emerso come tassello fondamentale, nelle diverse esperienze progettuali nazionali, e in particolare nel Sam, la necessità di svolgere una “manutenzione” delle professionalità coinvolte attraverso la creazione di momenti in cui si

sospende l'azione e si riflette su ciò che si fa attraverso un confronto e uno scambio circolare non valutante.

Infatti, qualsiasi attività professionale che prevede un lavoro educativo e di cura all'interno della relazione con l'altro necessita di un supporto dell'identità personale e professionale di chi opera. In particolare, insegnanti ed educatori per lavorare al meglio hanno bisogno di dedicare tempo a riflettere su ciò che fanno. Per questo motivo, negli anni si sono strutturati all'interno del Sam spazi di accompagnamento e riflessione formativa, in cui dare la possibilità a chi opera sul territorio di connettere ciò che vive con ciò che fa, di poterlo esprimere in maniera dialogica e circolare attraverso una conduzione accogliente, che possa raccogliere gli input dei singoli, tenendo conto allo stesso tempo della risorsa implicita nella dimensione grupppale, generando un capitale umano e professionale di pensieri e pratiche.

Il poter condividere la propria condizione emotiva e professionale in un setting contenitivo genera, infatti, un senso di appartenenza utile alla tenuta dei partenariati. Si crea una sorta di “*scaffolding* trasversale” in cui ogni partecipante, partendo da uno stato d'animo e da una difficoltà incontrata, può narrare i diversi tentativi fatti e le risorse messe in campo, sino ad arrivare alle elaborazioni pratiche messe in atto.

Il riconoscimento delle emozioni di ciascuno e la loro condivisione all'interno di un gruppo sviluppa un senso di comunità (proprio nel senso della costruzione della comunità educante) che permette di spostare la riflessione dalla dimensione emotiva a quella cognitiva, mettendo in evidenza le tante scoperte che, per prove ed errori, ognuno ha fatto. Tutto ciò può generare una consapevolezza e una capacità di lavorare insieme che permette di mettere a fuoco e consolidare pratiche e strategie per affrontare problemi e difficoltà di diversa natura nel complesso lavoro “di costruire ponti” tra istituzioni e adulti affinché i ragazzi ci possano “camminare sopra”.

5. Andare a scuola senza scuola: Educatori, DaD e lockdown

Il periodo di lockdown ha rappresentato, nella sua eccezionalità e imprevedibilità, un banco di prova straordinario per la scuola in generale e per il progetto Sam in particolare. Impossibilitati a uscire di casa, adulti e ragazzi si sono trovati improvvisamente in una condizione di solitudine e di impotenza, acuite dalla paura, che avevano come unico antidoto la Didattica a Distanza, attivata nella stragrande maggioranza dei casi in fretta e furia e senza avere particolari conoscenze in materia. Sappiamo con certezza, anche se i dati sono ancora parziali, che ciò ha determinato un prevedibile aumento dell'abbandono scolastico, anche nella scuola primaria.

Nelle scuole del progetto Sam, per esempio, gli allievi che non avevano accesso a dispositivi informatici erano oltre il 10% del totale, mentre quelli che non disponevano di una connessione adeguata alla rete ammontavano al 17%. Coloro, poi, che non potevano fruire di un supporto familiare nell'accesso alla DaD erano oltre il 27%. Tali dati appaiono ancora più preoccupanti

se disaggregati, in quanto nei casi di ragazzi appartenenti a famiglie di origine straniera o residenti in quartieri svantaggiati le medie oscillano da un minimo del 30% sino al 50%¹³.

Ed è proprio nei confronti dei ragazzi e delle ragazze più in difficoltà con la DaD che educatori e insegnanti delle classi Sam sono stati chiamati a esercitare la massima attenzione e a prodigare l'impegno maggiore. Il timore di sentirsi soli ad affrontare l'emergenza e lo spaesamento nello sperimentare un'incompetenza forse mai provata ha spinto tutte le professionalità che hanno a che fare con il mondo dell'educazione a interrogarsi sulle proprie aree di debolezza, a tirare fuori il coraggio di chiedere aiuto, a scegliere la via cooperativa del confronto sia a livello inter che intra-professionale. Questa mutazione positiva è stata agevolata dal fatto che, come abbiamo già detto, la comunità Sam offriva già in precedenza tale opportunità e perché la condizione nuova, per certi versi estrema, della didattica a distanza ha impresso una nuova forma a tale possibilità.

Insegnanti ed educatori hanno collaborato nella progettazione e nella conduzione delle proposte didattiche in risposta alla nuova situazione, con momenti anche di compresenza a distanza. Le indagini del gruppo di monitoraggio attestano che il 6% degli educatori ha partecipato alle lezioni interattive online “sempre”, mentre il 54% l'ha fatto “spesso”. Ciò ha permesso in molti casi di porre attenzione alle restituzioni degli alunni nonostante la distanza, oltre che di mettere in campo, attraverso la DAD, attività didattiche interattive, sperimentare in maniera laboratoriale alcuni apprendimenti, costruire setting differenziati (individuali, in piccolo gruppo e di classe), nei quali il mezzo multimediale ha rappresentato un utile strumento per attivare la motivazione e produrre un maggiore coinvolgimento di bambini e ragazzi.

Le attività condotte autonomamente dagli educatori e dalle educatrici nell'extra-scuola hanno, inoltre, rappresentato un fondamentale spazio di “aggancio” per molti alunni nel momento del lockdown, in quanto il loro carattere informale, fortemente dialogico e talvolta anche ludico si è trasformato in elemento di traino per il lavoro didattico più prettamente scolastico svolto dagli insegnanti di mattina.

Oltre a ciò, il personale educativo ha dedicato buona parte del suo lavoro nel prendere contatti e recuperare uno ad uno tutti quei bambini e ragazzi che faticavano a partecipare alla Didattica a Distanza ed esprimevano in vari modi la fatica e la sofferenza del periodo di chiusura.

Il timore di perdere gli allievi, di non riuscire a coinvolgerli nell'interazione con la DaD, ha spinto i docenti, con il fondamentale supporto degli educatori, a dedicare maggiore attenzione e ascolto al singolo e a curare più di prima la personalizzazione nell'azione didattico-educativa. Nella relazione educativa, così rivitalizzata, il mettersi in contatto empatico con i vissuti dati dall'eccezionalità della situazione, in maniera reciproca, ha rappresentato un presupposto fondamentale per inventare nuovi temi di dialogo capaci di diventare anche momenti di apprendimento.

Pure nel rapporto tra scuola e famiglia, la delega delle responsabilità e il rinfacciarsi le colpe che caratterizzano spesso la dinamica tra le due agenzie educative si sono spesso trasformate in una necessaria collaborazione e in un'alleanza nella quale i confini sfumati hanno permesso un

¹³ Indagine realizzata dallo studio Serafino Celano PhD & Associates per conto del Gruppo Monitoraggio e Valutazione del Progetto Provaci Ancora Sam, presentato in data 25/5/2020 con il titolo *Primi risultati della rilevazione GForm2*.

incontro autentico e una maggiore conoscenza reciproca. In questo contesto, educatori ed educatrici hanno svolto più che mai un ruolo di mediazione, creando i presupposti per l'ascolto, l'accoglienza e un supporto calibrato sulla base dei bisogni espressi dalle famiglie.

L'emergenza pandemica ha di fatto dimostrato che molti insegnanti ed educatori del Sam hanno imparato a co-progettare e realizzare azioni formative ed educative in sinergia, dove ogni figura è portatrice di competenze che, se messe in comune, si arricchiscono vicendevolmente. L'aspetto, però, più vincente nella lotta all'insuccesso e alla dispersione scolastici di tale collaborazione, quando essa davvero funziona, è che docenti e operatori delle associazioni co-progettano e collaborano in classe per realizzare attività formative ed educative di carattere laboratoriale che sappiano coinvolgere gli alunni sia a livello relazionale e motivazionale sia rinforzandone le competenze cognitive, in modo da sviluppare negli allievi una stima in se stessi che diviene motore per ulteriori apprendimenti.

Con l'esperienza gli operatori delle associazioni hanno spesso compreso quanto il loro intervento fosse utile non solo per migliorare le dinamiche relazionali ed emotive della classe, ma anche rispetto alla possibilità di sviluppare una didattica laboratoriale, affiancando gli insegnanti nell'utilizzo del modello della cooperazione tra pari.

Supportare le parti deboli di ogni alunno, sostenerne le parti forti, oltre che permettere di conoscere le parti di sé che ancora non ha esplorato rappresenta il modo più "naturale" per favorire la trasmissione di contenuti dalle generazioni mature a quelle più giovani. Si tratta, cioè, di investire sull'acquisizione di competenze disciplinari attraverso lo stare bene a scuola.

In questo senso, il lavoro integrato di insegnanti ed educatori può contribuire a rinforzare il lavoro a supporto del diritto all'istruzione, da un lato, perché sostiene il ragazzo tra scuola ed extra-scuola, dall'altro, in quanto può originare una filiera di prevenzione della dispersione e del fallimento formativo precoce mettendo in contatto scuole primarie e scuole "medie" e fornendo a maestri e professori più strumenti per seguire gli alunni nel corso della loro istruzione obbligatoria.

Oggi sappiamo, infatti, che non è sufficiente che i ragazzi vadano a scuola per evitare che la loro istruzione sia fallimentare o si interrompa precocemente, e neppure è garanzia di successo formativo il fatto che stiano bene a scuola. Invece, è importante che l'andare a scuola e lo starci bene costituiscano le basi su cui poggiare il desiderio (o perlomeno la non refrattarietà) degli studenti ad acquisire nuovi saperi e a voler consapevolmente investire sulla propria istruzione ed educazione.

Paolo Bianchini,
Università degli Studi di Torino, referente scientifico del progetto "Provaci ancora Sam"
Valeria Lucatello,
esperta in progetti contro la dispersione scolastica e il fallimento formativo, consulente per la
Fondazione per la Scuola nel progetto "Provaci ancora Sam"
Paola Damiani,
Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Componente del comitato tecnico del progetto
"Provaci ancora Sam"

Riferimenti bibliografici

- Batini F. - Bortolucci M. (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Brandani W. - Zuffinetti P. (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci Faber, Roma 2004.
- Brighenti E. (a cura di), *Ricomincio da me. Identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, IPRASE del Trentino, Trento 2006.
- Cree A. - Kay A. - Steward J., *The Economic & Social Cost of Illiteracy: a Snapshot of Illiteracy in a Global Context*, The World Literacy Foundation, Melbourne 2012.
- Crisafulli F. - Caselli S. - Murella D. - Pianon I., *Identità, consapevolezza e senso di appartenenza. Studio osservazionale trasversale sulla figura dell'Educatore Professionale*, «Journal of Advanced Health Care», 2 (2020), in <https://jahc.eu/riabilitazione/jahc2003-003/> (ultima consultazione 26 agosto 2021).
- Dalle Fratte G., *La Comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, Armando, Roma 1993.
- Magni F., *L'educatore professionale in Europa*, «Nuova Secondaria», XXXIV, 2 (2016), pp. 12-13.
- Niri V., *I bambini non perdonano. Che fine ha fatto l'infanzia al tempo del coronavirus?*, Edizioni Terra Santa, Milano 2020.
- OECD, *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris 2016, in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en> (ultima consultazione 26 agosto 2021).
- Orefice P. (a cura di), *La comunità educativa: teorie e prassi*, Ferraro, Napoli 1975.
- Pati L., *L'educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia 1990.
- Perlino A., *Competenza e deontologia degli educatori professionali. La ricerca di una soluzione sostenibile*, Pensa Multimedia, Lecce 2013.
- Ricci R., *L'editoriale. La dispersione scolastica implicita*, «Invalsi Open», 1 (ottobre 2019), https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf. (ultima consultazione 26 agosto 2021).
- Sacchetto V. - De Paolis R., *Come sta la scuola?*, «Scuola democratica», 2 (2021), pp. 325-337.
- Save the Children - IPSOS, *I giovani ai tempi del coronavirus*, in <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf> (ultima consultazione 26 agosto 2021).
- Tramma S., *L'educatore imperfetto: senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma 2003.

L'educatore nei CPIA: interculturalità e inclusione sociale nell'esperienza torinese di Mirafiori

Francesco Pongiluppi

L'articolo intende affrontare la tematica dell'inclusione sociale e integrazione educativa dei Minori Stranieri Non Accompagnati (Msna) attraverso le esperienze che vedono gli educatori operare all'interno dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (Cpia). Nello specifico, si analizzerà la progettualità educativa che dal 2018 vede gli educatori impegnare la propria professionalità nel Cpia 3 Torino "Tullio De Mauro" presso la sede di Castello di Mirafiori. È in questo specifico contesto che risulta interessante analizzare quelle "buone pratiche" e progettualità destinate all'integrazione scolastica dei Msna nelle quali l'educatore svolge, in sinergia con docenti, mediatori e psicologi un ruolo di primissimo piano, malgrado una legislazione ancora in divenire e un inquadramento transitorio.

The article investigates on the Unaccompanied Foreign Minors' social inclusion and educational integration through the analysis of the social educator's role within the Cpia, Italian state schools dedicated to adult education. In particular, the article will focus on those educational practices that, since 2018, the social educators have engaged within a Turin based school, the Cpia 3 Turin "Tullio De Mauro" at the Castello di Mirafiori. In this specific context, it is interesting to analyze all the "good practices" and projects aimed at the educational integration of Unaccompanied Foreign Minors, in which the social educator's profession, together with teachers, mediators and psychologists, play a leading role, despite a regulatory framework that still has to be defined properly.

Parole chiave

Educatore; Cpia; Minori Stranieri Non Accompagnati; interculturalità; inclusione sociale.

Keywords

Social Educator; Cpia (Public Adult Education Centers); Unaccompanied Foreign Minors; interculturality; social inclusion.

1. Introduzione

Quella dell'educatore socio-pedagogico è tra le figure professionali che, insieme a quella dello psicologo e del mediatore interculturale, oggi risulta essere maggiormente coinvolta nei processi di accoglienza e integrazione scolastica rivolti alla popolazione studentesca straniera e alloglotta. Negli ultimi decenni, con lo sviluppo di nuovi percorsi formativi civico-linguistici in risposta all'incremento della presenza di studenti con cittadinanza non italiana, è emersa la centralità di questa figura professionale nei più svariati contesti scolastici in qualità di soggetto "facilitatore". All'interno di progettualità socio-educative che vedono coinvolti minori stranieri non accompagnati (Msna) l'educatore rappresenta quel profilo capace di favorire l'inclusione sociale e l'integrazione scolastica dei minori attraverso un'azione intenzionale fatta di relazioni, metodi e strumenti volti a garantirne l'esercizio di una piena cittadinanza e socializzazione, così da accompagnarli verso la maggiore età. Secondo i dati forniti dal Ministero del Lavoro e delle

Politiche Sociali, nel mese di giugno 2020 risultavano presenti in Italia 5.016 Msna, di cui il 94,8% avente un'età compresa tra i quindici e i diciassette anni¹.

Sebbene il diritto all'istruzione dei Msna sia equiparato a quello dei minori di cittadinanza italiana, come sancito dall'art. 34 della Costituzione e avvalorato dall'art. 14 della legge 47 del 2017, l'effettivo accesso all'istruzione e inserimento nel sistema scolastico nazionale risulterebbe, secondo diversi studi e indagini, ancora disomogeneo². L'istituzione scolastica pubblica che più sovente si fa effettivamente carico dell'accoglienza, dell'inserimento e dell'assolvimento dell'obbligo scolastico dei Msna ultra quindicenni sono attualmente i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (Cpia), articolati capillarmente su tutto il territorio nazionale all'interno delle ex province. È in questo specifico contesto che risulta interessante analizzare quelle pratiche e progettualità destinate all'integrazione scolastica dei Msna nelle quali l'educatore svolge, in sinergia con docenti, mediatori e psicologi un ruolo di primissimo piano, malgrado una legislazione ancora in divenire e un inquadramento transitorio.

L'articolo intende affrontare la tematica dell'inclusione sociale e dell'integrazione educativa dei MSNA attraverso le esperienze che vedono gli educatori operare all'interno dei Cpia. Nello specifico, si analizzerà la progettualità educativa che dal 2018 vede gli educatori impegnare la propria professionalità nel Cpia 3 Torino "Tullio De Mauro" presso la sede di Castello di Mirafiori³.

2. L'educatore e i CPIA

Chi sono gli educatori socio-pedagogici e come possono operare in un contesto scolastico caratterizzato da un'alta componente interculturale? Perché un'istituzione scolastica come quella dei Cpia, concepita per un'utenza adulta, può rappresentare un'opportunità – a volte l'unica realmente percorribile – per i Msna? E perché nei Cpia l'educatore rappresenta un profilo professionale essenziale al raggiungimento di obiettivi in processi formativi e di integrazione sociale? La risposta articolata a queste domande rappresenta il *fil rouge* lungo il quale questo contributo cerca di fotografare una realtà complessa e allo stesso tempo giovane e recente. Nonostante il fenomeno dei Msna, ovvero quello delle migrazioni di bambini e adolescenti, sia da sempre elemento caratterizzante di ogni parabola migratoria, tuttavia, sotto il profilo quantitativo, nel contesto italiano questo fenomeno ha assunto solo recentemente una visibilità di un certo rilievo. Analogamente, si potrebbe affermare lo stesso per ciò che riguarda la figura professionale dell'educatore nella scuola, un profilo ancora oggi legislativamente non

¹ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione, *I Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia*, Report di Monitoraggio, Dati al 30 giugno 2020, p. 3.

² F. Brauzzi - D. Galli - V. Sodano (a cura di), *Il ruolo dell'inserimento nei Cpia nel processo di crescita e autonomia dei Msna*, CeSPI, Osservatorio Nazionale sui Minori Stranieri Non Accompagnati, Approfondimento n. 7/settembre 2020, p. 5.

³ Si ringraziano per la condivisione di materiali e per la disponibilità a dialogare sulla questione oggetto di questo studio, il personale del Cpia 3 Torino "Tullio De Mauro", in particolare la dirigente Elena Guidoni e la docente Paola Perletto, responsabile della funzione strumentale "Minori, Msna e Pas".

normato seppure la sua presenza appaia in netta crescita negli ultimi anni e spesso fondamentale per il successo di interventi socio-educativi.

Eredi delle “150 ore” istituite nel 1973 e dei Centri Territoriali Permanenti (Ctp) istituiti nel 1997, i Cpia sono una realtà molto giovane e per certi versi innovativa nello scenario scolastico nazionale, nonostante provengano da un percorso lungo mezzo secolo e caratterizzato da innovazione didattica, impegno sociale e offerta formativa stratificata per adulti italiani e stranieri. Istituiti attraverso la Legge 296/2006, e disciplinati con il Decreto 263 del Presidente della Repubblica del 29 ottobre 2012, i Cpia costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma posta direttamente sotto la responsabilità del Ministero dell’Istruzione (Mi), dotata di un proprio organico e di uno specifico assetto didattico e organizzativo⁴. Si articolano, dal punto di vista amministrativo, in una sede centrale che coordina diverse sedi associate nelle quali si realizzano principalmente percorsi di primo livello e percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. I Cpia, tuttavia, entrano in regime solamente dall’anno scolastico 2015/2016 in sostituzione ai soprammenzionati Ctp per intercettare una platea molto ampia di adulti e rispondere all’eterogenea domanda di istruzione e formazione da parte di soggetti vulnerabili.

Generalmente, quando un Msna ultra quindicenne soggetto all’obbligo scolastico giunge in Italia, per via di una serie di difficoltà legate al suo auspicato inserimento lungo l’anno scolastico nella classe corrispondente all’età anagrafica, la scelta di educatori e coordinatori delle comunità di accoglienza è quella di rivolgersi al Cpia territoriale di riferimento⁵. Questo perché, secondo la normativa vigente, i Msna soggetti all’obbligo scolastico dovrebbero venire iscritti alla classe corrispondente all’età anagrafica,

salvo che il collegio dei docenti deliberi l’iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto: a) dell’ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell’alunno, che può determinare l’iscrizione ad una classe, immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all’età anagrafica; b) dell’accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell’alunno; c) del corso di studi eventualmente seguito dall’alunno nel Paese di provenienza; d) del titolo di studio eventualmente posseduto dall’alunno⁶.

Inevitabilmente, per il Msna privo di una documentazione che attesti la sua carriera scolastica, tale situazione si traduce regolarmente in un inserimento nei Cpia, dove le opzioni possono essere quelle di essere inserito in percorsi di:

- primo livello, primo periodo didattico finalizzato al conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione secondaria (per un totale di 400 ore);

⁴ DPR 29 ottobre 2012, n. 263 “Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell’assetto organizzativo didattico dei Centri d’istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell’articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133”.

⁵ Cfr. A. Augelli, *Cosa è chiamata a fare la scuola?*, in N. Pavesi, *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti*, Guida Ismu gennaio 2020, Fondazione Ismu, Milano 2020, p. 40.

⁶ Art. 45, Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394.

- primo livello, secondo periodo didattico finalizzato al conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione relative alle attività e insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici (per un totale di 825 ore);
- alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (A1-A2).

In sostanza, la valutazione delle competenze in entrata, il livello di scolarizzazione e di alfabetizzazione linguistica giocano un ruolo cruciale nella scelta del giusto percorso per il Msna. Evidenti motivi legati da un lato alla vulnerabilità dei Msna, dall'altro al profilo dell'organico docente impiegato nei Cpia, richiedono necessariamente interventi e progettualità socio-educative *ad hoc*. La dimensione adolescenziale intrinseca nei Msna è accompagnata dalla presenza di traumi legati all'esperienza migratoria, quali il senso di abbandono, eventuali violenze subite prima e durate il viaggio, la nostalgia, il distacco, la solitudine, la precaria condizione economica⁷. La comprensione del vissuto traumatico, della complessità emotiva e della fragilità relazionale nei Msna, andrebbe considerata da chi opera nei Cpia per mezzo di competenze necessarie in ambito psicologico, pedagogico e sociologico. E chi, se non proprio l'educatore socio-pedagogico dispone di tali competenze in psicologia delle emozioni, pedagogia e relazioni educative? Inoltre, se si considera l'organico di base previsto nei Cpia dal DPR 263 del 29 ottobre 2012, la tipologia dei docenti assegnati è costituita da insegnanti della scuola primaria (alfabetizzatori) e della scuola secondaria, senza nessuna ulteriore formazione prevista nell'ambito dell'educazione degli adulti e pedagogia interculturale, solo per citare alcune discipline caratterizzanti la figura professionale dell'educatore/docente degli adulti in ambito europeo. Senza considerare altri limiti dovuti alla precaria stabilità dei docenti, i quali una volta eventualmente formati attraverso dei percorsi attivati dal Cpia di riferimento, potrebbero essere trasferiti l'anno successivo presso una scuola secondaria diurna, riproponendo così le stesse problematiche annualmente⁸.

Infine, all'importante recente istituzione della classe di concorso A/023 "Italiano per discenti stranieri alloglotti" e del suo relativo inserimento nell'organico dei Cpia, risponde l'incomprensibile assenza di posti da assegnare ai docenti di sostegno. Una pesante anomalia in un contesto scolastico dove, proprio in ragione della presenza di Msna, è fondamentale la conoscenza di competenze specifiche su difficoltà di tipo comportamentale, fisico e psicologico. L'educatore che lavora nei Cpia porta con sé

quell'insieme complesso e dinamico di conoscenze, di abilità, di procedure metodologiche, di esperienze consolidate e ordinate di tipo educativo, fondate sulla riflessione e sulla teorizzazione pedagogica, che connota la professionalità educativa, e che i soggetti che

⁷ Cfr. R.T. Di Rosa, *Il fenomeno dei minori stranieri non accompagnati: dalla prima accoglienza ai percorsi di integrazione*, in R.T. Di Rosa - G. Gucciardo - G. Argento - S. Leonforte, *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano 2019, p. 26.

⁸ Cfr. G. Gucciardo - R.T. Di Rosa, *L'inclusione dei minori stranieri non accompagnati. Una sfida accolta dai Centri per l'istruzione della Sicilia*, in M. Colombo - F. Scardigno, *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*, Collana Quaderni CIRMIB - Inside Migration Vita e Pensiero, Milano 2019, p. 85.

operano in questo settore devono saper mettere in campo in modo personale e critico, quando progettano, attuano e valutano il proprio intervento⁹.

Considerate le criticità e i limiti emersi, la co-progettualità e la compresenza di docenti ed educatori negli interventi socio-educativi rivolti ai Msna risulterebbe essere un necessario modello da seguire in contesti scolastici caratterizzati da una forte componente interculturale, quali per l'appunto i Cpia¹⁰. L'educatore, che per sua definizione è quella figura professionale che «dopo una formazione specifica, favorisce mediante metodi e tecniche pedagogiche, psicologiche e sociali, lo sviluppo personale, la maturazione sociale e l'autonomia delle persone, giovani o adulti» attraverso «un'azione continua e congiunta con la persona e con l'ambiente»¹¹, rappresenta l'anello di congiunzione tra docenti, Msna e tutori. Non casualmente, da una prima analisi di quei progetti socio-educativi rivolti ai Msna terminati e in corso tra i 130 Cpia distribuiti su tutte le regioni del territorio nazionale, la figura dell'educatore risulta imprescindibile per via dell'attività di continua mediazione tra il minore, in una potenziale condizione di vulnerabilità che lo pone a rischio di abbandono scolastico e di esclusione sociale anche a causa delle naturali difficoltà linguistiche, e i docenti, i quali trovano e sperimentano nel lavoro di equipe nuove metodologie scoprendo un efficace supporto alla didattica. L'educatore, «attraverso gli strumenti della progettazione educativa e soprattutto della relazione interpersonale»¹² accompagna il minore nel suo percorso di crescita, stimolando in esso lo sviluppo di capacità socio-relazionali, il rafforzamento di competenze trasversali e il raggiungimento del benessere psico-fisico.

3. L'esperienza torinese: “Inclusione Minori” e “Provaci ancora Sam!” a Mirafiori

Un esempio virtuoso di accompagnamento del minore nel suo percorso di crescita e di (re)inserimento scolastico è il lavoro attivato presso i Cpia di Torino che vede coinvolta una rete di attori in prima linea composta da educatori, insegnanti, mediatori, animatori, psicologi e servizi sociali, sotto l'egida di due progetti: “Inclusione Minori” e “Provaci Ancora Sam!”. Il primo è sostenuto dalla Fondazione per la Scuola dell'Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo, che dall'anno scolastico 2017/2018 sostiene quei Cpia capaci di innescare buone pratiche dirette a intercettare minori italiani, stranieri e Msna. Il progetto vede la compresenza di educatori e docenti nella formazione di classi, in orario diurno, composte da minori ultra quindicenni all'interno dei Cpia. L'obiettivo della sperimentazione è quello di accompagnare verso il raggiungimento degli obiettivi formativi, quei minori, come appunto i Msna, a grave rischio di esclusione sociale e povertà educativa. L'attivazione di classi composte da soli minori

⁹ L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 86-87.

¹⁰ Cfr. F. Brauzzi - D. Galli - V. Sodano (a cura di), *Il ruolo dell'inserimento nei CPIA nel processo di crescita e autonomia dei MSNA*, CeSPI, Osservatorio Nazionale sui Minori Stranieri Non Accompagnati, Approfondimento n. 7/settembre 2020.

¹¹ P. Marcon, *L'educatore*, in R. Maurizio - D. Rei (a cura di), *Professioni nel sociale*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1991, pp. 181-237.

¹² W. Brandani - P. Zuffinetti (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci, Roma 2004, p.16.

in una struttura deputata a un'utenza adulta, prevede certamente l'individuazione di docenti formati sul tema dell'accoglienza dei Msna, al fine di co-gestire la classe e co-progettare un'offerta formativa di tipo ibrido che veda gli studenti impegnati in attività socio-educative lungo la settimana, dal lunedì al venerdì, per un totale di 15 ore settimanali.

La presenza congiunta di insegnante e di educatore rappresenta in questo caso una buona pratica che garantisce l'ampliamento formativo attraverso metodologie educative formali e non formali. L'educatore svolge una funzione essenziale nel seguire l'attività extracurriculare con azioni aggregative che portano i minori a relazionarsi con il tessuto sociale, culturale ed economico del territorio; un impegno continuo di supporto alla costruzione di un percorso di crescita e formazione del minore che vede il coinvolgimento di una rete composta da famiglie, tutori, scuole e agenzie di formazione e orientamento. Le attività laboratoriali e socializzanti, che vedono impegnati in prima linea tanto gli educatori, quanto i docenti, mirano allo sviluppo nei minori di quelle competenze di base e trasversali che sono essenziali per una loro piena inclusione sociale, quest'ultima intesa come meta educativa da raggiungere attraverso una didattica inclusiva capace di creare un ambiente di apprendimento positivo e interculturale.

In questo contesto, gli obiettivi primari degli educatori sono molteplici e vanno dall'assistenza ai Msna nel relazionarsi con le proprie famiglie e tutor, all'affiancamento nell'iter burocratico relativo alla regolarizzazione dei documenti di soggiorno, fino al supporto nella scelta di un percorso d'inserimento formativo e lavorativo diretto all'eventuale piena autonomia al compimento della maggiore età. Il progetto "Inclusione Minori" riveste una funzione innovatrice nei Cpia principalmente per due ragioni: la prima, riguarda l'aver favorito la costituzione di gruppi composti da soli minori in un contesto scolastico per sua natura rivolto alla popolazione adulta; la seconda, è quella di aprire i Cpia a un'offerta didattica diversificata dove la presenza degli educatori risulta un incentivo all'attivazione di un processo di formazione permanente in seno al corpo docente.

Il secondo progetto che interessa da vicino la figura professionale dell'educatore socio-pedagogico nei Cpia di Torino è "Provaci ancora, Sam!" (Pas), un progetto attivo nelle scuole dal 1989, promosso da Servizi Educativi, Servizi Sociali e Servizi di Integrazione Sociale della Città di Torino, Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, Compagnia di San Paolo, Ufficio Pio e Fondazione per la Scuola, nel quale collaborano una rete territoriale di organizzazioni con finalità sociali ed educative. Obiettivi primari di questa iniziativa, caratterizzata da un costante dialogo tra scuola e società civile sono, da un lato, favorire il successo formativo della popolazione studentesca in obbligo scolastico (primaria e secondaria), dall'altro, contrastare la dispersione scolastica nel capoluogo piemontese attraverso la sperimentazione di nuovi modelli di didattica per l'acquisizione di quelle competenze definite come imprescindibili del primo ciclo di istruzione. Il ramo del progetto che interessa specificatamente i Cpia, è quello relativo alla prevenzione secondaria in adolescenza

con una vocazione in prevalenza riparativa, dedicata a ragazze/i drop-out, a forte rischio di fallimento formativo, di severa emarginazione precoce (attivata nei Cpia e nella Tutela Integrata), oppure alla giovane popolazione migrante, spesso non scolarizzata in Italia)¹³.

I percorsi attivati presso i Cpia torinesi hanno visto l'inclusione e la partecipazione di diverse tipologie di minori sia italiani che stranieri: a rischio dispersione, usciti dal circuito scolastico, Msna, poco scolarizzati, semianalfabeti, e più in generale senza la licenza media e con il bisogno di equiparare il titolo di studio acquisito nel Paese di provenienza. Tra i minori stranieri si registrano Msna richiedenti asilo e rifugiati domiciliati presso comunità e centri di accoglienza, ricongiunti e/o con livelli di alfabetizzazione molto bassi anche nella lingua madre. In ogni singolo Cpia, la scelta di come inserire il minore e organizzare i gruppi viene effettuata dal docente che ricopre il duplice ruolo di funzione strumentale per i Msna e per il Pas in concerto con il consiglio di classe e in collaborazione con l'organizzazione del progetto. La figura del docente referente Msna e Pas svolge una funzione di coordinamento tra i tutori e gli educatori e segue in prima persona i minori sia nella fase dell'accoglienza che durante il percorso formativo.

Nei Cpia torinesi il progetto ha visto sostanzialmente la creazione di tre diverse tipologie di classe:

- a) classi relativamente omogenee per età per favorire la dimensione “tra pari”;
- b) classi con la presenza di persone adulte per favorire una possibile interrelazione positiva “tra dimensione adulta e adolescente”;
- c) classi omogenee per competenze¹⁴.

Nel caso del Cpia 3 Torino “Tullio De Mauro”, istituzione con sede centrale a Moncalieri, il progetto si svolge dall'anno 2018/2019 presso il plesso torinese di “Castello di Mirafiori” nel quartiere di Mirafiori, nella periferia sud del capoluogo. Qui, si è deciso di attivare delle classi omogenee sia per età che per competenze, una soluzione ibrida che ha permesso l'attivazione di percorsi finalizzati al conseguimento del diploma di scuola secondaria di primo grado, da svolgersi in uno o due anni, in relazione agli obiettivi di apprendimento e alla valutazione delle competenze in entrata del Msna. In questa sede scolastica, al progetto “Provaci ancora Sam!” si è unita la progettualità del già menzionato progetto “Inclusione Minori”, una scelta mediata al fine di capitalizzare i *setting* didattici delle due iniziative socio-educative. La collaborazione fra tutte le componenti della comunità educante ha attivato un percorso che valorizza le differenze culturali all'interno della classe mettendo a disposizione dei minori un corollario di risorse e contatti, tra cui: l'Ufficio Coordinamento delle politiche per l'Integrazione, l'Ufficio Minori Stranieri, il Servizio Politiche Giovanili, i Centri per il Protagonismo Giovanile e una vasta rete di associazioni e realtà attive nel territorio. L'anno scolastico in corso rappresenta il terzo anno di sperimentazione del progetto integrato nel quale operano docenti, educatori, animatori e

¹³Provaci Ancora Sam, Linee di indirizzo Pas, p. 3, in <http://www.comune.torino.it/servizieducativi/adolescenti/sam/Lineediindirizzo.pdf> (ultima consultazione settembre 2021).

¹⁴Ibi, p. 15.

psicologi con la collaborazione della *Association Maison d'Enfant pour la Culture et l'Education* (Amece), tra le prime associazioni straniere a Torino ad occuparsi di giovani di qualsiasi nazionalità, una realtà specializzata nel sostegno ai processi evolutivi ed educativi dei Msna.

La collaborazione tra Amece e Cpia 3 Torino si articola nella compresenza di educatori e docenti in tre distinti momenti: durante l'orario scolastico, nei consigli di classe e nelle attività extrascolastiche. Queste ultime rappresentano un campo nel quale la figura dell'educatore svolge un ruolo di primo piano nella mediazione tra scuola, agenzie di formazione, enti del terzo settore e comunità di residenza dei Msna. L'educatore accompagna il minore in un percorso che va dall'accoglienza fino all'orientamento scolastico e professionale. La sinergia tra educatori e insegnanti si concretizza già nella fase di accoglienza all'inizio dell'anno scolastico: iscrizioni, preparazione somministrazione test d'ingresso, colloqui con gli studenti e formazione delle classi sono momenti partecipati nel quale l'educatore sostiene attivamente le azioni del corpo docente che, nel caso del Cpia 3 Torino, vede gli insegnanti impegnati anche sul fronte amministrativo nelle fasi di iscrizione e raccolta dati.

Nell'anno scolastico 2018/2019 i gruppi-classe creati dal progetto integrato "Inclusione Minori - Pas" sono stati due: un percorso di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana frequentato da 28 minori, tra cui 10 Msna; uno di primo livello, primo periodo didattico finalizzato al conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione secondaria, nel quale 21 minori, di cui 7 Msna, hanno ottenuto il diploma di scuola secondaria di primo grado. L'anno scolastico 2019/2020 ha visto la creazione di tre distinti gruppi nei quali hanno frequentato nove Msna. I gruppi-classe sono stati uno di alfabetizzazione e due di primo livello, suddivisi per grado di competenze e alfabetizzazione linguistica, progettati per una più efficace co-gestione di docenti ed educatori e per accompagnare lo sviluppo tra i minori di un senso di appartenenza del proprio spazio classe. Sotto il profilo metodologico, la co-gestione e co-progettualità tra educatori e docenti ha consolidato la pratica dell'inter-professionalità con un reciproco riconoscimento di ruoli e competenze. Nel progetto l'approccio multidisciplinare è incoraggiato in ragione delle peculiarità di ogni minore e l'attivazione di specifiche attività extra-scolastiche sono programmate al fine di promuovere un'interazione sociale tra gli alunni e il territorio. La metodologia educativa e didattica vede insegnanti ed educatori promuovere la partecipazione attiva attraverso un approccio umano orizzontale, il *peer tutoring*, la didattica ludica, il *cooperative learning* e il *role playing*.

Già dal Patto Formativo Individuale (Pfi) – l'accordo condiviso e sottoscritto dal tutore del Msna, dal dirigente scolastico del Cpia e dai docenti della "Commissione per la definizione del Pfi" – l'educatore accompagna il minore nella definizione del percorso educativo e nel riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali pregresse. Durante la sperimentazione, come risulta dall'analisi delle relazioni del referente minori, sono state frequenti le occasioni di confronto e programmazione delle attività didattiche tra educatori e operatori coinvolti nelle attività scolastiche ed extrascolastiche. Quest'ultime, specialmente indirizzate all'orientamento professionale degli studenti, sono co-progettate dai docenti ed educatori e realizzate con la cooperazione di esperti esterni presso spazi pubblici e privati. Un

esempio di co-progettazione è rappresentato dalle attività svolte nel campo della formazione professionale; individuato il bisogno formativo a partire dall'osservazione del gruppo in classe e dai momenti individuali con il minore e attraverso i confronti con tutori, le attività si profilano e realizzano in rapporto alle prospettive di scelta futura dei Msna, emerse dall'analisi congiunta di educatori e docenti. L'orientamento, ritenuto di primaria importanza nel progetto Pas, articola l'indirizzo delle attività attraverso incontri e momenti di approfondimento dove gli studenti hanno la possibilità di relazionarsi con agenzie di formazione e associazioni del territorio. A tal proposito, un esempio di quanto sottolineato è rappresentato dalle attività svolte presso la sede di Nichelino dell'Ente Nazionale Acli Istruzione Professionale (Enaip), agenzia che opera a livello nazionale ed internazionale, al servizio di giovani, lavoratori e aziende che ha come obiettivo la valorizzazione delle risorse umane e come aree prioritarie di intervento la formazione, l'orientamento, la consulenza e l'assistenza all'inserimento lavorativo. Grazie all'accordo stipulato tra Cpia 3 Torino ed Enaip Piemonte ogni anno ai Msna interessati è proposto un laboratorio orientativo di 200 ore sulla logistica con la possibilità di essere successivamente inseriti in un corso professionale pluriennale. L'impegno richiesto agli educatori coinvolti è maggiore rispetto a quello dei docenti, specialmente in merito alle attività extrascolastiche dove l'educatore è coinvolto nell'accompagnamento dei minori fino al luogo in cui si svolgerà l'attività, nei colloqui e incontri organizzati da agenzie e associazioni del territorio, nelle relazioni con i servizi educativi del comune e della circoscrizione, nelle attività di mediazione e di risoluzione di eventuali situazioni di conflitto.

Quello che emerge dall'analisi dei report restituiti da docenti ed educatori è una sostanziale inadeguatezza del monte ore dedicato alla co-progettazione, alla programmazione delle attività didattiche, alle riunioni con gli attori esterni partner nelle attività extrascolastiche. Queste sono infatti svolte principalmente al di fuori dell'orario di servizio e questo vale tanto per gli educatori, quanto per i docenti, soprattutto nell'impegno di entrambi nelle relazioni con le comunità che ospitano i Msna, con le famiglie dei minori e con i servizi educativi.

L'anno in corso, il terzo dall'inizio della sperimentazione, con la presenza di diciannove Msna su un totale di quarantasette minori in prevalenza stranieri, vede la formazione di quattro distinti gruppi, e replica lo schema dell'anno precedente, con il supplemento di un gruppo-classe esclusivamente dedicato all'apprendimento della lingua italiana del livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (Qcer), frequentato da quei minori, Msna compresi, che hanno completato e superato con successo l'esame del primo livello primo periodo didattico. Nell'anno in corso, gli educatori e il referente Msna e Pas stimolano il coinvolgimento dei minori del percorso B1 in tutte quelle attività extrascolastiche dedicate ai gruppi di primo livello, una metodologia che prefigura un percorso di apprendimento guidato e di condivisione di esperienze e che auspica la costruzione di forme di *peer tutoring*.

Conclusioni

Il caso dei Msna nei Cpia induce una riflessione sulla necessità di un maggior coinvolgimento

della figura professionale dell'educatore lungo il percorso didattico e formativo. Quello dell'educatore, infatti, è un profilo che non solo incarna l'elemento di relazione tra la scuola e il percorso di crescita educativa e sociale dei minori, ma costituisce una preziosa risorsa nella mediazione tra la scuola e i servizi del territorio. Inoltre, le metodologie didattiche integrate e mediate da docenti ed educatori dimostrano, come nel caso dei Msna a Mirafiori, una maggiore efficacia della comunità educante nel raggiungere gli obiettivi di inclusione sociale e di riduzione del disagio dovuti a traumi legati all'esperienza migratoria. L'esperienza del Cpia 3 Torino qui esaminata, che vede appunto educatori e docenti lavorare congiuntamente su classi composte da minori e Msna, evidenzia tuttavia la necessità di investire maggiori risorse nell'integrazione della figura dell'educatore a scuola, in particolare laddove la vulnerabilità degli studenti richiede un maggiore sforzo in termini di coordinamento e progettazione con il coinvolgimento di una pluralità di soggetti esterni.

Francesco Pongiluppi
Università degli Studi di Torino

Riferimenti bibliografici

- Accorinti M., *Unaccompanied Foreign Minors in Italy: Procedures and Practices*, «Review of History and Political Science», 3 (2015), pp. 60-72.
- Ahad A. - Benton M., *How Europe's education systems can boost migrant inclusion*, Migration Policy Institute Europe, Brussels 2018.
- Amicolo R., *La sfida dell'identità dei minori stranieri non accompagnati (MSNA): studio di sociologia del diritto sulla condizione dei MSNA nel Sannio*, CIF Comunale, Benevento 2013.
- Augelli A., *Cosa è chiamata a fare la scuola?*, in N. Pavesi, *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti*, Fondazione Ismu, Milano 2020, pp. 39-50.
- Borri M. - Calzone S., *L'istruzione degli adulti in Italia: i CPIA attraverso la voce dei loro attori*, ETS, Pisa 2019.
- Brandani W - Zuffinetti P. (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci, Roma 2004.
- Brauzzi F. - Galli D. - Sodano V. (a cura di), *Il ruolo dell'inserimento nei CPIA nel processo di crescita e autonomia dei MSNA*, CeSPI Osservatorio Nazionale sui Minori Stranieri Non Accompagnati, 7 (2020).
- Brescianini C. (a cura di), *Sguardi simmetrici: ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, Tecnodid, Napoli 2018.
- Camera dei Deputati, *L'integrazione scolastica dei minori stranieri*, Servizio Studi, 15 maggio 2019.
- Colombo M. - Scardigno F., *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*, Collana Quaderni CIRMIB - Inside Migration Vita e Pensiero, Milano 2019.
- Colosio O., *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti: dai CTP ai CPIA*, Loecher, Torino 2015.
- Di Rosa R.T. - Gucciardo G. - Argento G. - Leonforte S., *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Di Rosa R.T., *Il fenomeno dei minori stranieri non accompagnati: dalla prima accoglienza ai percorsi di integrazione*, in R.T. Di Rosa - G. Gucciardo - G. Argento - S. Leonforte, *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 13-35.
- Gardella O., *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*, FrancoAngeli, Milano

2007.

Gucciardo G. - Di Rosa R.T., *L'inclusione dei minori stranieri non accompagnati. Una sfida accolta dai Centri per l'istruzione della Sicilia*, in M. Colombo, F. Scardigno (a cura di), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*, Collana Quaderni CIRMiB - Inside Migration Vita e Pensiero, Milano 2019, pp. 73-87.

Long J., (a cura di), *Tutori volontari di minori stranieri non accompagnati. Materiali per l'informazione e la formazione*, Wolters Kluwer, Milano 2018.

Marcon P., *L'educatore*, in R. Maurizio - D. Rei (a cura di), *Professioni nel sociale*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1991, pp. 181-237.

Milani L., *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000.

Pavesi N., *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti*, Guida Ismu gennaio 2020, Fondazione Ismu, Milano 2020.

Porcaro E., *Il ruolo dei CPIA nel processo di integrazione linguistica dei migranti con focus sui MSNA*, in C. Brescianini (a cura di), *Sguardi simmetrici: ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, Tecnodid, Napoli 2018, pp. 111-126.

L'educatore per l'inclusione: una ricerca nella scuola secondaria nel periodo dell'emergenza sanitaria

di Patrizia Sandri e Matteo Di Pietrantonio¹

La situazione emergenziale causata dalla pandemia del Covid-19 ha contribuito a evidenziare la presenza o meno di prassi strutturali inclusive nelle scuole, divenendo la cartina di tornasole per verificarne i punti di forza o debolezza anche in relazione alla figura dell'educatore e al contributo offerto da quest'ultimo per rispondere alle esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali e delle loro famiglie. È in questo quadro che si è attuata la presente ricerca, a carattere nazionale, volta a rilevare le percezioni degli educatori rispetto alle funzioni da loro esercitate per garantire una didattica a distanza inclusiva. L'interrogativo di fondo è stato il seguente: quali sono le funzioni svolte durante il periodo dell'emergenza sanitaria e gli aspetti operativi e organizzativi che, alla luce anche dell'esperienza vissuta, gli educatori ritengono potrebbero costituire elementi qualificanti da rendere strutturali?

The situation of emergency created by the Covid-19 pandemic has highlighted the presence, or absence, of inclusive structures and practices in schools. This has served as a litmus test of strengths and weaknesses, including in the role of Learning Support Assistant and what it contributed to students with Special Educational Needs and their families. This is the backdrop against which this research was carried out, on a national level, with the aim of discover how Learning Support Assistants perceived their educational functions in order to guarantee inclusivity during the move to online learning. The question at the basis of this work is the following: what were the educational functions, organisational and operational aspects carried out during the emergency that, in the light of their experiences, the Learning Support Assistants consider to be enriching elements which should be incorporated into the school system?

Parole chiave

Educatore; Inclusione; Didattica a distanza; Studenti con bisogni educativi speciali; Covid-19

Keywords

Learning Support Assistants; Inclusion; online learning; Students with special educational needs; COVID-19

1. L'educatore per l'inclusione: le competenze per rendere gli ambienti competenti

Alla luce della normativa² e della letteratura scientifica prodotta nell'ambito della Pedagogia Speciale a cui qui si fa principalmente riferimento, l'educatore professionale socio-pedagogico per l'inclusione delle persone con bisogni educativi speciali³ a scuola sembra caratterizzarsi

¹ Il presente saggio è frutto di una ricerca e di un'analisi condivise. Rispetto alla stesura, Patrizia Sandri ha scritto i paragrafi intitolati: *L'educatore per l'inclusione a scuola: le competenze per rendere gli ambienti competenti; Alcuni nodi da sciogliere*; Matteo Di Pietrantonio, i paragrafi: *La ricerca e Considerazioni conclusive*.

² Cfr. art. 13, comma 3 della L.104/1992; L. n. 2443 del 20/12/2017 (detta anche legge "Iori"); L. 205 del 2017 (art. 6, commi 594-601); L. 13 ottobre 2020, n. 126, "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 14 agosto 2020, n. 104, recante misure urgenti per il sostegno e il rilancio dell'economia".

³ Si fa riferimento alla Direttiva 27/12/2012, con la quale il Miur ha riconosciuto gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, ovvero alunni con deficit certificato secondo la legge 104 del 1992; alunni con disturbi evolutivi specifici, in possesso di una diagnosi di DSA secondo la legge 170 del 2010; alunni con svantaggio sociale, culturale, linguistico o con plusdotazione. Tutti questi studenti che presentano, con continuità o temporaneamente, esigenze formative

come un mediatore, un tessitore di reti tra le agenzie formali, non formali e informali del territorio, all'interno di un sistema formativo integrato⁴.

Una figura chiamata ad accompagnare in particolare la persona con disabilità nella realizzazione del suo *Progetto Individuale*⁵ e, più in generale, ad agire come possibile promotore di pratiche educative innovative e inclusive⁶ in favore di tutti gli studenti.

La sua specifica professionalità richiede l'assunzione di una posizione riflessiva⁷ in grado di arricchirsi da una costante dialettica tra un'approfondita conoscenza dei modelli teorici di riferimento e l'esperienza vissuta insieme agli educandi. Essa, pur declinandosi a seconda dei diversi contesti in cui opera, si definisce, in generale, nel tendere alla padronanza di competenze di tipo interpretativo e metodologico pragmatico per la lettura delle "tracce" rilevate e l'individuazione delle possibili proposte di intervento sui/con i contesti, con la messa alla prova delle ipotesi formulate. Si tratta di apportare un contributo riflessivo sul piano operativo, organizzativo e teoretico, superando il limite del mansionario, per accedere alla cultura dell'inclusione e alla valorizzazione della professione, con le relative competenze che concorrono alla crescita complessiva sociale. Tutto ciò implica sia un lavoro su di sé, sulle proprie rappresentazioni in relazione all'educando e alle possibilità di crescita di quest'ultimo, sia un lavoro nei contesti di vita in prospettiva organizzativa e inclusiva.

La competenza metodologica e pragmatica comporta la consapevolezza che «non si tratta di possedere un metodo da applicare aprioristicamente a persone e a situazioni, ma di sapersi orientare nella gamma di azioni che il compimento di un'esperienza educativa richiede, scegliendo cosa fare e come agire»⁸. Come afferma Andrea Canevaro, se si interagisce in particolare con persone con deficit o in situazioni complesse, si ha «bisogno di più apporti teoretici: non di un solo metodo, [...] ma di più metodi raccordati a una metodologia»⁹. In questa ottica, la Pedagogia Speciale, riprendendo gli assunti della Pedagogia Istituzionale francese¹⁰, può fornire la struttura metodologica che connette più approcci, quali principalmente quello sistemico-relazionale¹¹, quello fenomenologico¹² e quello del costruttivismo sociale¹³.

particolari hanno il diritto di ricevere una didattica individualizzata/personalizzata, così come previsto dalla Legge 53/2003.

⁴ Cfr. F. Frabboni, *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra "policensismo" e "specialismo"*, La Nuova Italia, Scandicci 1988.

⁵ Cfr. art. 14, comma 2 della Legge 328/2000; Decreto Legislativo 13 aprile 2017 n. 66. "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, a norma dell'art. 1 commi 180 e 181, lettera c) della legge 13 luglio 2015, n. 107" e il successivo Decreto Legislativo 7 agosto 2019 n. 96.

⁶ Cfr. L. Chiappetta Cajola - M. Traversetti, *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*, Carocci, Roma 2017.

⁷ Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. Dedalo, Bari 1993.

⁸ V. Iori, *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018, p. 51.

⁹ A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano 1998, p. 178.

¹⁰ Per approfondimenti si rimanda a: A. Vasquez - F. Oury, *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Erickson, Trento 2010.

¹¹ Cfr. U. Bronfenbrenner, *The bioecological theory of human development*, in Id. (a cura di), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*, SAGE, Thousand Oaks 2005, pp 3-15.

¹² Cfr. P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

¹³ Cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche* (1934), a cura di L. Mecacci, Laterza, Roma-Bari 1990.

Poiché l'identità di ognuno si definisce in stretta interrelazione con uno "sfondo", il *contesto* all'interno del quale viviamo e agiamo, risulta fondamentale analizzare quello educativo dove si sviluppano le interazioni e si esplicitano le modalità attraverso le quali le persone interpretano i loro ruoli, le loro funzioni, dando vita a narrazioni a partire dalle quali le relazioni si formano e sono rafforzate. Secondo Gregory Bateson¹⁴, il contesto è infatti la «matrice dei significati» e può essere visto come una storia composta dal senso attribuito alle azioni di coloro che vi interagiscono, il frutto di processi simbolici e interattivi. Si tratta allora di porre al centro del lavoro educativo l'analisi di queste interazioni comunicative e dei contesti in cui avviene l'esperienza formativa del soggetto, analizzando quanto le regole, gli spazi, i tempi, le modalità organizzative, nel caso qui considerato, dell'istituzione scolastica, in qualità di elementi già costituiti (l'istituto) si presentino come fattori che favoriscano od ostacolino l'inclusione. Allo stesso modo occorre attivarsi per promuovere una cultura e un clima di rispetto delle differenze, costruendo uno sfondo semantico (istituente) capace di accogliere e accompagnare ogni allievo, soprattutto se in situazioni di svantaggio o di difficoltà, a sentirsi appartenente e co-costruttore della propria comunità.

La crescita di ogni soggetto in formazione è influenzata dalle relazioni vissute e dal grado di riflessione critica, ecologica, prodotta nella scuola e nella classe su questo scambio di informazioni che è continuo, poiché, come recita il primo assioma della pragmatica della comunicazione umana: «non si può non comunicare»¹⁵. Per questo, un educatore dovrebbe avere chiari i propri presupposti teorici che influenzano il formarsi dei contesti di apprendimento e metterli a confronto con i membri del gruppo di lavoro. La relazione con gli educandi può essere intesa come una narrazione ed essere compresa, in un'ottica costruttivista e di reciprocità, solo se si guarda dunque al sistema di rappresentazioni, più o meno condivise, in base al quale essa si costruisce.

Il rischio è che ci si chiuda in un rapporto esclusivo, mentre, perché ci sia un cambiamento nella visione di sé e del mondo da parte del ragazzo, vi è la necessità di un lavoro organizzativo che produca un cambiamento anche del contesto. Quando per esempio si osserva uno studente, che cosa si vede realmente? Senza una pratica riflessiva consapevole e condivisa può accadere che pregiudizi e credenze dirigano le osservazioni e che si guardi per esempio l'allievo con disabilità, isolandolo dalle relazioni in cui è immerso, attribuendo al deficit ogni causa degli eventuali comportamenti inadeguati e delle difficoltà di apprendimento, a scapito di una visione bio-psico-sociale che valorizzi uno sguardo pedagogico che va oltre la diagnosi¹⁶, considerando la situazione di disabilità come la risultante di un intreccio complesso di dimensioni soggettive e ambientali.

Volto a promuovere principalmente abilità relative all'autonomia, alla comunicazione e alla socializzazione, il lavoro dell'educatore si dovrebbe aprire alla co-costruzione di un ambiente facilitatore delle interazioni e dell'acquisizione di competenze, facendo propria la dimensione

¹⁴ Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente* (1972), tr. it. Adelphi, Milano 1976.

¹⁵ P. Watzlawick - J.H. Beavin - D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana* (1967), tr. it. M. Ferretti, Astrolabio, Roma 1971, p. 44

¹⁶ Ciò, naturalmente, non significa che l'educatore non debba aver conoscenze in merito alle caratteristiche del deficit e a tutte le informazioni sanitarie che sono necessarie per garantire la salute e la sicurezza del ragazzo.

pedagogica dell'osservazione, rimettendo al centro dell'attività educativa la valutazione del potenziale di apprendimento di ogni studente e della gestione del gruppo classe.

In qualità di lettore ermeneutico dei processi attributivi e inferenziali della costruzione del sé e della realtà del soggetto, è importante che consideri, oltre allo sguardo proprio e dei docenti, anche quello degli altri professionisti, dell'allievo e dei genitori stessi, in quanto co-autori del processo formativo.

La prospettiva è quella della *ricerca-azione*¹⁷ caratterizzata dall'intento di «risolvere i problemi della pratica educativa così come essi si danno all'interno di uno specifico contesto formativo»¹⁸, mediante il coinvolgimento dei diversi attori del processo chiamati ad analizzare il problema, prima di decidere come agire, e a formulare un'ipotesi di soluzione da mettere alla prova, per poi, alla luce di un esame critico dei risultati, eventualmente pensare ad alternative.

Strumento mediatore centrale è il progetto educativo¹⁹; la competenza progettuale dovrebbe essere finalizzata prioritariamente all'inclusione di ogni ragazzo con la creazione e il monitoraggio di una rete di sostegni, da attuarsi in sinergia con i servizi socio-sanitari, le agenzie educative non formali del territorio, le famiglie e le aziende. Ciò grazie anche all'acquisizione di una progressiva consapevolezza di come si sviluppino i processi comunicativi, affettivo-relazionali nei contesti scolastico ed extrascolastico e di come essi influenzino il raggiungimento o meno del successo formativo dell'allievo; al monitoraggio del percorso e alla restituzione di dati utili per sviluppare ulteriori riflessioni e interventi indirizzati, in ottica coevolutiva, alla promozione sociale, culturale e del benessere di tutti. Per questo le competenze metodologiche e tecniche proprie dell'educatore, professionista riflessivo, devono integrarsi necessariamente con quelle afferenti al campo delle relazioni interpersonali e delle dinamiche emotive-motivazionali²⁰.

In particolare, rispetto agli studenti con deficit certificato secondo la legge 104/1992 è fondamentale che la progettualità dell'educatore si integri nel *Piano Educativo Individualizzato* con quella degli altri membri del gruppo operativo e si sviluppi nell'ottica del *Progetto Individuale*, in stretta collaborazione con la famiglia, orientando lo studente al futuro lavorativo, tramite l'organizzazione e la realizzazione di percorsi di apprendimento in situazione, costantemente monitorati.

Affermare la centralità della persona con bisogni educativi speciali e qualificare i contesti in cui si realizza il progetto scolastico e di vita significa superare una visione clinica, di intervento assistenziale, e saper individuare le risorse del soggetto e ambientali, promuovendo la realizzazione di una *rete di sostegni* coevolutiva.

¹⁷ Cfr. J.P. Pourtois, *La ricerca-azione in pedagogia*, in E. Becchi - B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1986.

¹⁸ M. Baldacci, *La ricerca empirica in Pedagogia*, «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», XII, 1/2 (2009), p. 17, in <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/9023/9021> (ultima consultazione 25 gennaio 2021).

¹⁹ Cfr. A. Canevaro, *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Erickson, Trento 2008.

²⁰ Cfr. A. Morganti, *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2012.

2. Alcuni nodi da sciogliere

L'educatore che lavora all'interno del contesto scolastico, come ogni persona, si trova coinvolto in un sistema di relazioni e di rappresentazioni rispetto al proprio ruolo e alle proprie funzioni, i cui esiti dipendono dall'interazione di diversi fattori, personali e sociali, dalle aspettative reciproche. In particolare, dai dati di ricerche esplorative promosse nell'arco di più anni scolastici (2015/16; 2016/17; 2017/18) dalla cattedra di Pedagogia Speciale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, nell'ambito del Comune e della provincia²¹, sembra emergere uno scarto tra quanto teorizzato e normato e quanto realizzato nella prassi. Nella maggioranza dei casi sembra infatti ci sia una mancanza di consapevolezza rispetto a come declinare il proprio profilo professionale all'interno del contesto scolastico e questo non facilita le interazioni con gli altri membri della comunità. A questo proposito, per esempio, sembra evidenziarsi spesso una intercambiabilità di ruolo tra docente di sostegno ed educatore che può portare a una subalternità del secondo rispetto al primo²², a scapito della valorizzazione delle specifiche, complementari, professionalità di entrambi.

Il lavoro a scuola sembra chiudersi spesso all'interno di una stretta relazione duale con l'alunno in difficoltà invece che indirizzarsi anche all'analisi e all'organizzazione dei contesti; inoltre, la partecipazione dell'educatore ai momenti di progettazione, programmazione e verifica previsti dall'Istituzione scolastica non sempre risultano essere garantiti.

La situazione di emergenza, causata dalla pandemia del Covid-19, ha ancora più evidenziato la necessità di affrontare questi nodi, di riflettere sulle specifiche funzioni educative e su come queste ultime possano essere svolte a distanza, come verrà approfondito nel paragrafo successivo. Qui introduciamo la riflessione sul piano teorico, rispetto agli aspetti sopra riportati. L'educatore è solitamente assunto, tramite convenzione tra Ente locale e cooperative, per sostenere il processo di inclusione nella scuola di un singolo studente. Da un punto di vista delle responsabilità dovrebbe quindi limitarsi a questa relazione rinunciando, in assenza dei docenti, alla gestione per esempio di piccoli gruppi di allievi. Ciò finisce con il limitare le sue specifiche funzioni, ovvero la promozione delle autonomie, della comunicazione e delle abilità sociali dello studente in situazione di disabilità o di disagio, intervenendo indirettamente, attraverso la modifica delle interazioni simboliche nel contesto di classe o di scuola, con la proposta per esempio di laboratori finalizzati all'acquisizione di abilità trasversali (*life skills*)²³ e di

²¹ Si fa riferimento a ricerche, riportate nelle tesi di laurea di Erika Caregnato, *Educatore scolastico e scuola: percorsi in continua evoluzione* (2015/2016) e Giulia Capri, *Integrarsi per integrare: il ruolo dell'educatore scolastico* (2016/2017), che hanno coinvolto rispettivamente: 42 educatori delle scuole di ogni ordine e grado del Comune di Imola; 19 educatori impegnati nei servizi di integrazione scolastica di un Istituto comprensivo e di un Istituto tecnico di Bologna.

²² Da numerose testimonianze, confermate anche dalla ricerca qui presentata, sembra emergere infatti che spesso gli educatori integrino il lavoro didattico dei docenti, seguendo le indicazioni da loro fornite, piuttosto che svolgere le funzioni a loro pertinenti (Cfr. L. 126 del 13/10/2020).

²³ Per maggiori approfondimenti: *Pathways towards validation and recognition of education, training & learning in the youth field*, 2004, in https://gr-eat.eu/wp-content/uploads/2016/06/Pathways_towards_validation.pdf (ultima consultazione 15 gennaio 2021); *The Key Competences for Lifelong Learning. A European Framework*, annex of Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, «Official Journal of the European Union», 30 December 2006/L394, in <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-1.pdf>

rispetto/valorizzazione delle differenze e diversità. Da questo punto di vista, l'introduzione dell'educatore di plesso/istituto²⁴ che sta avvenendo nel territorio bolognese sembra consentire di superare questo problema, permettendo al professionista, anche in assenza prolungata del minore rispetto al quale si è attivato l'intervento, di realizzare attività rivolte a tutti gli allievi della scuola, e in particolare a coloro che presentano bisogni educativi speciali. Si tratta infatti di un modello organizzativo che supera la logica dell'intervento "sul" singolo studente (pur salvaguardando il diritto assoluto del minore con disabilità a interventi individuali) a favore di un intervento continuativo da parte degli educatori. In questo quadro, essi sembrano poter valorizzare maggiormente le loro competenze progettando dei laboratori e delle attività che, una volta approvati, diventano parte dell'offerta formativa della scuola.

Nonostante non sia possibile in questa sede entrare nel merito della validità o meno della proposta di questo nuovo modello, si ritiene che ciò che deve essere assicurato in ogni caso sia di evitare di agire sul piano dell'emergenza, attivando azioni frammentarie, e di prevedere strutturalmente l'integrazione delle azioni di tutti i membri della scuola, tra cui quello dell'educatore stesso, all'interno del progetto di inclusione della scuola/istituto, del Piano Educativo Individualizzato²⁵ e del Progetto Individuale di vita, nell'ottica del «sostegno diffuso»²⁶.

Occorre assumere un'ottica ecologica, rispetto alla quale l'intervento educativo si sviluppi in sinergia con quelli di tipo didattico, riabilitativo, psico-sociale, avvalendosi dell'ICF²⁷ come sistema informativo per negoziare i diversi punti di vista sulla realtà, in relazione ai diversi ambiti di competenza. La lettura, l'interpretazione delle situazioni di disabilità, di marginalità o di disagio, intese come processi multidimensionali, e la conseguente progettazione di azioni adeguate richiede infatti un approccio globale, in cui gli aspetti individuali non siano percepiti come fattori indipendenti, ma, come già accennato, il risultato dell'interazione tra l'individuo e i suoi contesti di vita²⁸; un'interazione in cui i fattori ambientali giocano un ruolo fondamentale²⁹.

(ultima consultazione 15 gennaio 2021); Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission), *European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, 2008, in http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4550_EQFbroch2008en.pdf (ultima consultazione 15 gennaio 2021);

Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultima consultazione 14 febbraio 2021).

²⁴ Al proposito si può vedere quanto attuato nelle scuole di Bologna e il relativo Accordo di programma metropolitano per l'inclusione scolastica e formativa dei bambini, alunni e studenti con disabilità, 2016-2021. L'accordo prevede che dal secondo giorno di assenza dello studente con disabilità, grazie all'introduzione di una banca ore, l'educatore resta a scuola, per svolgere attività che prevedono, il coinvolgimento, a rotazione, di tutti gli alunni superando la logica degli interventi individuali.

<https://www.cittametropolitana.bo.it/scuola/Engine/RAServeFile.php/f/Documenti/TESTOADPMetropolitanoLegge10.pdf> (ultima consultazione 14 febbraio 2021).

Per approfondimenti si può vedere anche: D. Guglielmi - G. Sarchielli - A. Zambelli, *Il nuovo ruolo dell'educatore di plesso. Ricerca sul campo e indicazioni operative*, Homeless book, Faenza 2021.

²⁵ Cfr. il Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020.

²⁶ A. Canevaro, *Dal sostegno ai sostegni, dal contesto ai contesti*, «Rivista dell'istruzione», 2 (2011), p. 37.

²⁷ Cfr. Organizzazione Mondiale della Sanità - OMS (2001), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, tr. it. Erickson, Trento 2002.

²⁸ Cfr. J. Hollenweger, *Cross-national comparison of special education classification system*, in L. Florian - M.J. McLaughlin (a cura di), *Disability Classification in Education. Issue and Perspective*, Corwin Press, Thousand Oaks (CA) 2008, pp. 11-30.

Si tratta allora necessariamente di garantire che l'educatore partecipi pienamente alle progettazioni educative e didattiche previste istituzionalmente, contribuendo da un lato a rilevare gli aspetti che rischiano di disumanizzare, stigmatizzare, etichettare le persone percepite come "diverse", promuovendo una cultura inclusiva che, riprendendo le parole di Freire³⁰, solleciti ognuno a rispondere alla vocazione ontologica umana a «essere di più», e dall'altro a individuare i punti di forza, le risorse per sostenere il ragazzo nei processi di autodeterminazione³¹, affinché possa il più possibile essere protagonista del proprio progetto di vita, partecipando alla co-costruzione della comunità di appartenenza. In questo senso, il lavoro dell'educatore si caratterizza nella predisposizione: di mediazioni³² volte a promuovere la cultura del rispetto e della valorizzazione delle differenze e a prevenire l'insorgere di situazioni di difficoltà o di disagio, facilitando l'acquisizione da parte dello studente di competenze metacognitive e di auto-regolazione; di attività di accompagnamento per il riconoscimento e la gestione delle emozioni e la formazione identitaria, raccordando l'ambito scolastico e quello extrascolastico, in particolare durante gli stage lavorativi.

L'educatore a scuola non svolge dunque funzioni didattiche o di sostegno per l'acquisizione di specifici contenuti o concetti relativi alle materie di studio, scambiando il proprio ruolo con quello dei docenti. Ha una funzione complementare che si può esplicitare: accompagnando l'allievo ad acquisire abilità di auto-organizzazione nel lavoro scolastico; contribuendo alla lettura dei processi educativi e didattici, tramite l'osservazione delle interazioni comunicative in classe; sostenendo le attività curriculari grazie alle proprie competenze specifiche riguardanti le problematiche emotive, comunicative, relazionali; guidando attività in piccolo gruppo atte a favorire l'acquisizione consapevole di abilità pro-sociali e la creazione di un clima di benessere e di inclusione.

Egli, esercitando attività di ascolto³³, cercando di comprendere l'intenzionalità comunicativa dei comportamenti e di individuare bisogni inespresi, facendo dell'informalità la sua strategia educativo-relazionale, può inoltre essere utile a completare l'offerta didattica della scuola e ad *ampliare il campo di esperienza* dei ragazzi organizzando eventi (come per esempio incontri con persone con deficit protagoniste nel mondo della cultura, ecc.) o sollecitando la partecipazione a percorsi di alternanza scuola-lavoro e a iniziative sportive, scientifiche, artistiche, ludico-ricreative del territorio, facendo sperimentare situazioni di successo, contribuendo a incrementare l'agentività³⁴ e il senso di appartenenza alla propria comunità.

Per rispondere alle esigenze formative dello studente, le proposte di intervento educativo all'interno del contesto scolastico, caratterizzate da metodologie attive³⁵, possono articolarsi in attività individuali, in piccolo gruppo, di laboratorio, indirizzate alla promozione di una cultura inclusiva, di rispetto delle differenze, mediante per esempio una riflessione sui possibili deficit

²⁹ Cfr. B. Norwich, *Perspectives and purposes of disability classification systems: implications for teachers and curriculum*, in L. Florian - M.J. McLaughlin (a cura di), *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives*, cit., pp. 131-149.

³⁰ Cfr. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* (1968), tr.it. EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018.

³¹ Cfr. L. Cottini, *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*, Erickson, Trento 2016.

³² Cfr. A. Canevaro, *Pietre che affiorano*, cit..

³³ Cfr. C.R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente* (1951), a cura di A. Palmonari - J. Rombauts, Giunti, Firenze 2013.

³⁴ Cfr. A. Bandura, *Autoefficacia: teoria e applicazioni* (1997), tr. it. Erickson, Trento 2000.

³⁵ Cfr. E. Nigris - S.C. Negri - F. Zuccoli, *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Carocci, Roma 2007.

e sui differenti tipi di intelligenza³⁶, sulle abilità e sulle diverse modalità comunicative (verbale, non verbale, Lingua dei segni, Braille, Comunicazione aumentativa alternativa, ecc.), sulle emozioni e sul controllo dei comportamenti, sugli stili attributivi; sull'acquisizione di un'organizzazione autonoma degli apprendimenti e quindi di un metodo di studio³⁷; sulla valorizzazione dei talenti di ognuno (laboratori musicali, teatrali, di cucina, ecc.) e di orientamento al lavoro. Tramite queste azioni, l'educatore, pur non possedendo competenze legate alle singole materie di studio, può, in collaborazione con i docenti, rendere vivi e significativi i concetti disciplinari impliciti, collegandoli al vissuto del ragazzo e può contribuire a innescare nello studente un processo virtuoso, accompagnandolo ad aprirsi all'«*ottimismo esistenziale*»³⁸ e a determinarsi ad affrontare con impegno situazioni di apprendimento sempre più complesse, riflettendo sulle proprie attribuzioni di senso, sui propri processi di pensiero e di apprendimento, *imparando a imparare* e imparando anche a chiedere aiuto, nel caso sia necessario.

3. La ricerca

La figura dell'educatore che lavora in contesto scolastico, seppur sia ormai una realtà consolidata, può assumere connotazioni differenti a seconda degli specifici accordi e modalità di gestione nei diversi territori, finendo con l'assolvere ruoli e funzioni non sempre in linea con le intenzioni dei legislatori. La situazione emergenziale causata dalla pandemia del Covid-19 ha inoltre contribuito a evidenziare con maggior chiarezza la presenza o meno di prassi strutturali inclusive nelle scuole³⁹, divenendo la cartina di tornasole per verificarne i punti di forza o debolezza anche in relazione al ruolo esercitato dall'educatore e al contributo offerto da quest'ultimo per rispondere alle esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali e delle loro famiglie. È in questo quadro che si è promossa e attuata la presente ricerca, a carattere nazionale, durante il periodo di sospensione della regolare attività scolastica, volta a rilevare le percezioni degli educatori rispetto alle funzioni da loro esercitate per garantire una didattica a distanza inclusiva. L'interrogativo di fondo è stato il seguente: quali sono le funzioni svolte durante il periodo dell'emergenza sanitaria e gli aspetti operativi e organizzativi che, alla luce anche dell'esperienza vissuta, essi ritengono potrebbero costituire elementi qualificanti da rendere strutturali?

Per raggiungere il numero più vasto di coloro che lavorano nelle scuole di ogni ordine e grado del territorio italiano, si è scelto di utilizzare un questionario on line, compilabile sulla piattaforma dell'Ateneo di Bologna *Feedback Server 5* (accesso dal 15 aprile al 23 luglio 2020). Il link è stato diffuso in molteplici modi grazie anche alla collaborazione della Legacoop che

³⁶ Cfr. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (1983), tr. it. Feltrinelli, Milano 1987.

³⁷ Cfr. R. Feuerstein - Y.R. Feuerstein, *Il programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, Erickson, Trento 2008.

³⁸ P. Bertolini - L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*, FrancoAngeli, Milano 2016, p. 185.

³⁹ Cfr. P. Sandri - M. Ghidì, *Didattica a distanza e disabilità: una riflessione sulla collaborazione tra scuola e famiglia*, «Nuova Secondaria Ricerca», 2 (2020), pp. 260-280.

l'ha diffuso all'interno delle varie cooperative aderenti all'associazione, affinché queste ultime lo distribuissero tra quegli impiegati nei servizi scolastici; esso è stato anche inserito sulle principali piattaforme social e canali on line di associazioni del settore.

Hanno risposto in 373. In questa sede ci si limita ad analizzare i dati forniti dai 216 che lavorano nelle scuole secondarie di primo e secondo grado.

Per l'elaborazione del questionario ci si è avvalsi, dopo un'attenta analisi della letteratura di riferimento, della collaborazione di esperti del settore al fine di garantirne la validità interna. Una volta elaborata una prima versione, essa è stata sottoposta a un gruppo di testimoni privilegiati (educatori con competenza riconosciuta) che l'hanno compilata, evidenziando le domande che non risultavano chiare. In base alle loro indicazioni si è quindi provveduto a riformulare i quesiti segnalati prima di passare alla fase di somministrazione.

Il questionario, costituito da 21 domande, di cui 10 a risposta chiusa e 11 a risposta aperta, organizzato in 3 blocchi tematici, ha riguardato in particolare: i dati di contesto; la collaborazione interprofessionale e con le famiglie; l'educatore per l'inclusione e la didattica a distanza (DaD): elementi positivi e di criticità e testimonianze di buone pratiche educative durante il periodo della chiusura delle scuole.

Il primo blocco di domande era finalizzato a rilevare in particolare le informazioni relative al genere dei partecipanti alla ricerca, alla Regione e all'ordine di scuola in cui prestavano servizio; al numero di ore lavorate prima e dopo il *lockdown*, per registrare eventuali variazioni nella continuità dell'intervento.

Rispetto al secondo blocco, costituito da 4 domande a risposta chiusa e 4 a risposta aperta, l'intento è stato quello di rilevare, durante il periodo di emergenza sanitaria:

- le percezioni degli educatori rispetto alla collaborazione interprofessionale instaurata con i docenti, curricolari e di sostegno, in particolare riguardo alla programmazione educativa e didattica;
- le azioni intraprese per mantenere il rapporto con gli studenti con bisogni educativi speciali e le attività educative svolte per sostenerli nelle relazioni e negli apprendimenti in ottica inclusiva.

Il terzo blocco è costituito da 3 domande a risposta aperta. Nelle prime due si sono raccolte le percezioni degli educatori sui punti di forza e di criticità della didattica a distanza, mentre nell'ultima domanda si sono rilevati gli aspetti operativi e organizzativi che, a loro avviso, potrebbero costituire elementi qualificanti, strutturali, dell'Istituzione scolastica, anche al termine del periodo emergenziale.

4. Analisi dei risultati

L'analisi dei dati ha previsto il calcolo delle frequenze delle risposte a domanda chiusa, mentre per quanto riguarda le domande aperte si è proceduto, dopo un'attenta lettura, a rilevare i termini e i concetti maggiormente ricorrenti al fine di individuare le principali categorie funzionali all'interpretazione delle risposte e all'identificazione di quelle più rappresentative.

Presentiamo sinteticamente i dati relativi alle domande introduttive di contesto rispetto alle caratteristiche generali dei 216 educatori che lavorano nelle scuole secondarie di I e II grado. Tra questi, 204 (94,4%) hanno indicato il proprio genere e precisamente 177 (86,8%) sono donne e 27 (13,2%) uomini, sembrando confermare quanto la professione educativa sia fortemente caratterizzata da un'alta vocazione femminile.

Tra i 216, 193 (89,3%) hanno indicato le Regioni in cui lavorano e precisamente:

Numero educatori e percentuale	Regione in cui lavorano
74 (38,3%)	Emilia Romagna
44 (22,8%)	Lombardia
18 (9,3%)	Puglia
10 (5,2%)	Piemonte
9 (4,7%)	Sardegna
9 (4,7%)	Lazio
6 (3,1%)	Liguria
5 (2,6%)	Toscana
3 (1,5%)	Friuli
3 (1,5%)	Trentino
3 (1,5%)	Umbria
2 (1%)	Abruzzo
2 (1%)	Calabria
2 (1%)	Campania
2 (1%)	Marche

Il fatto che abbiano risposto prevalentemente educatori provenienti da alcune Regioni rispetto ad altre può essere dovuto a molteplici motivi. Uno tra questi potrebbe essere la diversa presenza della figura educativa sul territorio nazionale. In generale anche i dati ISTAT⁴⁰ confermano che nonostante in Italia vi siano 57000 *assistenti alla comunicazione*, la loro disponibilità varia molto, evidenziando una minore presenza nel Mezzogiorno⁴¹.

⁴⁰ Istat, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – A.S. 2019-2020*, in <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf> (ultima consultazione 14 febbraio 2021).

⁴¹ Cfr. Istat, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – A.S. 2018-2019, 2020*. Dalle analisi dell'Istat risulta che «A livello nazionale il rapporto alunno/assistente è pari a 4,6; nel Mezzogiorno cresce a 5,5, con punte massime in Campania e in Molise dove supera, rispettivamente, la soglia di 14 e 11 alunni con disabilità per ogni assistente. La presenza di assistenti aumenta nelle regioni del Centro e del Nord (4,4) raggiungendo i livelli più alti nella Provincia Autonoma di Trento, in Lombardia e nelle Marche, con un rapporto che non supera la soglia di 3,1 alunni per assistente». In <https://www.istat.it/it/files/2020/02/Alunni-con-disabilita-2018-19.pdf> (ultima consultazione 14 febbraio 2021).

Un altro motivo potrebbe essere legato alla maggiore o minore valorizzazione riservata alla figura all'interno del quadro legislativo nelle diverse Regioni. In assenza di un coordinamento nazionale, i vari Enti locali hanno infatti introdotto figure diverse che nel tempo sono andate a sovrapporsi nei ruoli e nelle funzioni, e che fanno riferimento a diversi inquadramenti professionali e contrattuali. Tali figure sono chiamate per esempio: Personale Educativo Assistenziale (PEA), Assistente Educativo Culturale (AEC), Operatore Socio-Educativo (OSE), Assistente alla Comunicazione (ASCO)⁴², Assistente all'Autonomia e alla Comunicazione (ASACOM), Educatore scolastico e Lettore, Educatore di sostegno, etc. Non tutti gli operatori devono possedere necessariamente la qualifica di educatore professionale e possono essere assunti prevalentemente da cooperative, secondo il Contratto Collettivo Nazionale dei Lavoratori CCNL (la maggior parte), o prestare lavoro in modo autonomo.

Tra i 216 educatori delle scuole secondarie che hanno partecipato alla ricerca:

- 106 (49,1%) lavorano in un solo ordine di scuola e precisamente:
- 34 (pari al 15,7%) solo nelle secondarie di primo grado;
- 72 (pari al 33,3%) solo nelle secondarie di secondo grado.
- 73 (pari al 33,8%) sono impiegati in due ordini di scuola, di cui:
- 52 nella scuola dell'infanzia o primaria e nella secondaria di I grado;
- 15 nella scuola dell'infanzia o primaria e nella secondaria di II grado;
- 6 nelle scuole secondarie di primo e secondo grado.
- 30 (pari al 13,9%) lavorano in tre ordini di scuola, di cui:
- 12 nelle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado;
- 18 nelle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di II grado.
- 7 (pari al 3,2%) prestano servizio in tutti e quattro gli ordini di scuola.

Tra i 118 educatori che sono presenti nelle scuole secondarie di secondo grado:

- 36 lavorano solo negli Istituti professionali;
- 30 solo negli Istituti tecnici;
- 27 solo al Liceo;
- 16 in due Istituti diversi (6 nei Licei e negli Istituti tecnici; 3 nei Licei e negli Istituti professionali, 7 negli Istituti tecnici e in quelli professionali);
- 2 in tutti e 3 gli indirizzi;
- 7 non specificano l'istituto.

Sembra evidenziarsi una presenza prevalente della figura educativa negli Istituti professionali (48; 40,7%) e negli Istituti tecnici (45; 38,1%), dove del resto, come riportano i dati dell'ISTAT⁴³ è iscritto il 49,8% degli alunni in situazione di disabilità. Tali alunni hanno assegnate, in media, dalle 9 alle 11 ore e mezza settimanali di sostegno per le situazioni più complesse; nelle regioni del settentrione gli alunni con deficit grave hanno 2 ore settimanali di

⁴² Cfr. L. 104/1992.

⁴³ Cfr. Istat, *Conoscere il mondo della disabilità: persone, relazioni e istituzioni*, 2019, in <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Disabilit%C3%A0-1.pdf>. (ultima consultazione 14 febbraio 2021).

media in più rispetto a quelle del meridione, per cui si evidenzia la necessità per molti educatori, come emerge dalle testimonianze qui rilevate, di lavorare con diversi ragazzi in diverse scuole e in diversi territori per raggiungere un monte ore soddisfacente retribuito, con tutto ciò che ne comporta in termini di gestione del tempo, di energie e di risorse (nella maggior parte dei casi utilizzano i propri mezzi senza vedersi riconosciuti né i rimborsi chilometrici, né il tempo impiegato per spostarsi da un servizio all'altro).

Per comprendere se ci fossero stati cambiamenti organizzativi a causa dell'emergenza sanitaria, si è chiesto se vi fosse stata una variazione nella quantità di ore lavorative richieste rispetto a quella stipulata inizialmente e, in caso di risposta affermativa, se ne conoscessero le ragioni.

Hanno risposto 200 educatori su 216 (92,6%) indicando complessivamente:

- 8044 ore assegnate a inizio anno;
- 3410 ore assegnate nel periodo di emergenza sanitaria (marzo/giugno 2020),

evidenziando così una differenza in difetto di 4634 ore (- 57,6%).

61 educatori su 216 (pari al 28,2%) hanno specificato che tale contrazione di ore ha comportato la perdita del lavoro per cause attribuibili principalmente:

- a problemi relativi ai Comuni, i quali per diversi motivi non hanno predisposto o approvato per tempo la rimodulazione dei servizi in accordo con le diverse cooperative che avevano in gestione l'appalto (42,6%);
- alle cooperative che, in alcuni casi, non hanno riorganizzato gli interventi (9,8%); in altri, hanno attivato il Fondo Integrazione Salariale FIS (9,8%) o hanno sospeso i contratti (6,6%);
- alle famiglie degli studenti con deficit che non hanno voluto attivare la DaD o il servizio domiciliare per diversi motivi (non sovraccaricare i propri figli, difficoltà a seguirli online, mancanza di strumenti, etc.) (18%);
- alle scuole che non hanno richiamato in servizio e/o permesso agli educatori di partecipare alla DaD, ritenendola una prerogativa degli insegnanti di sostegno (11,5%);
- al grave deficit dello studente assegnato, per cui non era possibile attivare il sostegno a distanza (9,8%).

La riduzione di oltre la metà delle ore a disposizione degli studenti con disabilità è un dato allarmante, che è stato confermato anche in altre ricerche⁴⁴ e che ha evidenziato in tutti i suoi limiti lo stato del processo di inclusione in molte scuole italiane.

Secondo i dati rilevati nella presente ricerca quasi un allievo con deficit su tre (28,3%) si è ritrovato senza educatore. Una situazione che è andata a gravare sulle famiglie, soprattutto su quelle che avevano già delle difficoltà economiche e si trovavano in condizioni di svantaggio socioculturale, sprovviste di computer e strumenti digitali, di connessioni internet adeguate, o delle competenze per accedere alle varie piattaforme didattiche.

⁴⁴ Cfr. Istat, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*. cit. - a.s.2019-2020, 2020: «Con la Didattica a distanza, i livelli di partecipazione sono diminuiti sensibilmente, tra aprile e giugno 2020, oltre il 23% degli alunni con disabilità (circa 70 mila) non ha preso parte alle lezioni, quota che cresce nelle regioni del Mezzogiorno dove si attesta al 29%». Cfr. I. Fiorin - D. Ianes - S. Molina - P. Venuti, *Oltre le distanze. L'inclusione ai tempi del Covid-19*, Erickson, Trento 2021.

Si entra ora nel merito delle risposte relative sia alle percezioni degli educatori sulla collaborazione interprofessionale, sia alle azioni intraprese per sostenere gli studenti con bisogni educativi speciali negli apprendimenti e nelle relazioni durante il periodo di *lockdown*.

Relativamente alla seguente domanda:

“In questo periodo ha mantenuto la collaborazione, anche per quanto riguarda la programmazione, con le diverse figure coinvolte nel processo d'inclusione (insegnanti di sostegno, insegnanti curricolari, coordinatori di classe, ecc.) con cui lavora durante l'anno?”

Hanno risposto 202 su 216 partecipanti alla ricerca (93,5%). Tra questi:

- 100 (49,5%) hanno affermato che, nel periodo marzo-giugno 2020, la collaborazione con le diverse figure coinvolte nel processo d'inclusione è stata mantenuta solo in parte. Si riportano le testimonianze di alcuni: «Mantengo contatti con la coordinatrice e con un'altra docente curricolare, con la quale anche durante l'anno in presenza ho costruito una buona alleanza educativa. La frequenza degli aggiornamenti è tuttavia minore e, dato che non partecipo alle lezioni online, meno efficace e sincronizzata»; «Con alcune insegnanti di sostegno si è riuscito a continuare il lavoro in team per il raggiungimento degli obiettivi, con altre [...] invece non si è riusciti ad avere nessun tipo di contatto»; «solitamente invio parte del materiale che propongo al ragazzo all'insegnante di sostegno, ma senza una programmazione condivisa»;
- 54 (26,7%) ritengono di aver mantenuto una buona cooperazione con gli insegnanti di sostegno e curricolari, e in generale con tutto il personale scolastico (hanno avuto per esempio la possibilità di accedere alle lezioni a distanza e alle risorse digitali, come le piattaforme Meet e Google Suite, etc.). Un educatore afferma di partecipare «a programmazioni, GLHO e consigli di classe per aggiornamenti con tutto il corpo docente. In base alle indicazioni dell'insegnante di sostegno io mi occupo di seguire il ragazzino in alcune materie e lei si occupa di altre materie. Comunque, gli insegnanti di classe sono molto disponibili sia quelli della scuola media che quelli della scuola superiore»;
- 48 (23,8%) hanno invece dichiarato la totale assenza di contatti con insegnanti di sostegno e curricolari, coordinatori, etc.

In merito alla collaborazione interprofessionale è comunque necessario considerare, come sottolineano in diversi (12), che essi non hanno a disposizione ore retribuite ad hoc; in particolare: «Il problema dell'educatore a scuola, almeno a Bologna, è che sono completamente assenti le ore di lavoro da dedicare alla programmazione e alla supervisione del lavoro svolto. Il confronto è sempre informale».

Rispetto al periodo di didattica a distanza, su 216 partecipanti alla ricerca, 185 (85,6%) hanno esplicitato le loro modalità di interazione educativa, mentre 31 (14,4%) non rispondono. Il lavoro evidenziato dai 185 sembra si sia concentrato prevalentemente:

- nel provare a mantenere una relazione attraverso videochiamate, telefonate, messaggi, social network (65,4%);
- sul sostegno didattico (aiuto compiti, lezioni, interrogazioni, ecc.), ponendosi come tramite tra le richieste delle famiglie, degli studenti e della scuola (35,7%);
- nel produrre materiale multimediale interattivo (power point, video tutorial, audio-letture, schemi e mappe concettuali, etc.) (19,4%) e ludico-ricreativo (giochi online per

- piccoli gruppi, anche per le famiglie, audio-letture, laboratori creativi, giochi linguistici e matematici, canzoni, musica, etc.) (14,6%);
- in attività finalizzate al benessere psicologico (lavoro sulle emozioni, contenimento ansia, etc.) (10,3%);
- sul mantenimento del contatto con le famiglie, attraverso gli strumenti a disposizione e l'invio di materiale didattico semplificato (9,2%);
- nel garantire la continuità delle relazioni con i compagni di classe attraverso videochiamate di gruppo aperte a tutta la classe, utilizzando le varie piattaforme messe a disposizione dalla scuola (*Meet, Google classroom*, etc.) (4,9%).

Dai dati sembra evidenziarsi l'impegno degli educatori soprattutto nel mantenere la relazione con gli studenti con bisogni educativi speciali (65,4%). Significativa anche la percentuale (35,7%) di coloro che specificano di aver svolto un sostegno diretto in particolare: allo svolgimento dei compiti scolastici, alla spiegazione delle lezioni e alla relativa valutazione riguardo al raggiungimento o meno degli apprendimenti. Ciò sembra confermare, come già riportato precedentemente, che spesso vengano loro richieste mansioni proprie del docente, a scapito di una complementarità dei ruoli e della valorizzazione delle competenze e funzioni educative, solo qui in parte evidenziate nel produrre materiale multimediale interattivo e ludico-ricreativo.

Il focalizzarsi da parte degli educatori sull'aiuto scolastico è probabilmente anche dovuto alle richieste delle famiglie (35,7%). Queste ultime hanno del resto avuto necessità di molteplici supporti, durante il periodo emergenziale, quali: consigli in merito a pratiche burocratiche, indicazioni operative su come affrontare comportamenti problematici del figlio e contenere le ansie e le incertezze (21,1%); interventi domiciliari, soprattutto nel caso di figli con deficit grave (17,4%); mediazioni per la continuità delle relazioni con gli insegnanti e i compagni di classe (15,6%); attività ludico-ricreative o di cura educativa anche in orari diversi da quelli previsti (8,3%).

Si è quindi chiesto agli educatori di esprimere la loro percezione sui possibili punti di forza o di criticità della didattica a distanza in merito all'inclusione degli allievi con bisogni educativi speciali. Riportiamo i dati rilevati.

La maggioranza, 166 su 216 (76,8%) ha espresso perplessità rispetto alla possibilità di inclusione durante la didattica a distanza: essa «ha certamente permesso di mantenere in qualche modo la relazione, di svolgere attività, di restare in contatto con compagni e insegnanti, tuttavia l'inclusione è un'altra cosa». Gli aspetti che ostacolano il sostegno e l'inclusione dell'allievo con BES sembra si possano principalmente individuare in:

- digital divide* (18,7%). Si sottolineano le difficoltà da parte degli studenti e delle famiglie di utilizzare gli strumenti tecnologici (computer, videocamere, microfoni, etc.), a collegarsi online, ad accedere alle piattaforme digitali: «Non tutte le famiglie dispongono di computer, smartphone, o di una connessione internet adeguata»; «L'audio dei video e delle lezioni è spesso disturbato, di conseguenza chi non sente bene perde molti pezzi»; «Ci sono spesso problemi di connessione, che rallentano di molto il lavoro»; «Si presuppone che studenti e genitori abbiano delle conoscenze informatiche che non sempre hanno, per cui sono sottoposti

a grosse frustrazioni che talvolta si trasformano in un rifiuto a priori. Siamo vincolati al fatto che gli studenti si connettano con noi per lavorare, se non lo fanno non possiamo interagire con loro»⁴⁵.

- assenza del contatto fisico (16,8%). Le emozioni fanno fatica a passare attraverso gli schermi dei computer, vengono meno gli aspetti della comunicazione non verbale, mancano gli sguardi, l'empatia, inoltre la distanza non permette azioni atte compiutamente a sostenere lo studente nei momenti di ansia e di difficoltà, a incoraggiarlo o a manifestare la propria affettività;
- mancanza di incontro e di relazione (15,6%). L'obiettivo di promuovere le abilità relazionali, pro-sociali, spesso non è inserito nelle programmazioni educative e didattiche, tanto meno a distanza, dove, svolgendo le lezioni in modalità frontale, con microfoni e telecamere spente, per evitare cadute di connessione e rumori di disturbo, si rischia di mettere ancor più in condizione di svantaggio gli studenti che presentano difficoltà comunicative e di non sostenerli nell'interazione con i compagni. «È difficile mantenere le relazioni con tutti i compagni, i quali spesso non si collegano, o comunque difficilmente cercano il compagno con deficit. In assenza di un intervento in presenza da parte di un mediatore difficilmente l'alunno con disabilità viene considerato o incluso dai pari»;
- gravità del deficit del ragazzo (13,2%). Secondo 22 educatori questo aspetto è determinante rispetto alla mancata partecipazione dello studente alle attività didattiche e sociali; in realtà l'ottica bio-psico-sociale dell'ICF impone una lettura più complessa in quanto le difficoltà di inclusione non possono essere esclusivamente attribuite a caratteristiche psico-fisiche, ma dovrebbero essere interpretate prendendo in considerazione anche i fattori ostacolanti ambientali. Nello specifico si fa riferimento a studenti con deficit sensoriali o autistici rispetto ai quali era probabilmente necessario attivare diversi sostegni, tra i quali anche quello domiciliare per consentire l'accesso alle piattaforme digitali e garantire una mediazione con i docenti e il resto della classe.
- problemi di attenzione e concentrazione (12%). Questi ultimi sembra vengano acuiti dall'uso degli strumenti digitali, in quanto risulta difficile per alcuni studenti mantenere l'attenzione su quanto l'educatore propone al di là dello schermo e, una volta persa, mancando un contatto oculare, non si riesce a recuperarla. Gli stessi ambienti famigliari possono risultare disturbanti e favorire distrazioni o cali di attenzione.
- modalità di erogazione della DaD (12%), in quanto a causa di una carente organizzazione strutturale che preveda in particolare una programmazione condivisa tra i docenti, curricolare e di sostegno, e l'educatore, manca una personalizzazione delle attività, delle modalità e dei tempi di apprendimento. Così gli studenti con BES non riescono a rispettare le consegne degli insegnanti e rischiano di non raggiungere il successo scolastico e formativo oltre che di essere esclusi dalle interazioni comunicative con i compagni, venendo anche a mancare i momenti informali, maggiormente favorevoli alla socializzazione, come per esempio l'intervallo o il cambio dell'ora.

⁴⁵ Per approfondimenti: L. Zecca - V. Cotza, *Per una nuova sostenibilità socio-pedagogica ai tempi del Covid-19. La fragilità educativa nella percezione di docenti ed educatori scolastici*, «Formazione & Insegnamento», XIX, 1 (2021), pp. 721-733.

Dalle testimonianze emergono situazioni differenti a seconda che i dirigenti scolastici abbiano potuto avvalersi di una prassi inclusiva dell'organizzazione e coordinamento degli interventi strutturata già negli anni precedenti. Gli educatori dichiarano inoltre che è difficile sostenere lo studente con bisogni educativi speciali durante le lezioni, le verifiche, le interrogazioni, condotte con modalità tradizionali, sebbene on line, in quanto mancano delle funzioni sulle piattaforme che consentano di interagire individualmente, in caso di necessità di spiegazioni. La didattica a distanza comporta anche un maggiore coinvolgimento delle famiglie, soprattutto quando l'allievo ha un deficit grave, richiedendo di possedere competenze digitali e, a volte, anche didattiche.

90 educatori su 185 (48,6%) individuano comunque alcuni aspetti positivi della DaD, in quanto essa sembra:

- consentire una didattica migliore (33,4%) in particolare rispetto a:
 - una migliore gestione del tempo dell'apprendimento e dell'organizzazione del lavoro educativo attraverso modalità anche asincrone (18,1%). «Sembra sia più agevole e spendibile nel quotidiano nei momenti in cui c'è maggior bisogno. Favorisce un sostegno che si protrae nell'arco della giornata e non soltanto al mattino»; «Senza la DaD, per quanto faticosa, l'attività pomeridiana non sarebbe stata possibile»; «permette di inserire delle pause e creare momenti informali in cui si rafforza la relazione con l'educatore e con i compagni»;
 - una maggior interazione e proposta multimediale attraverso l'uso di più linguaggi in confronto ai metodi tradizionali (15,3%). Da alcune testimonianze emerge che essa ha permesso di dar maggior spazio alla creatività e di valorizzare le competenze personali e professionali producendo o riadattando materiale didattico, specifico e personalizzato, e imparando, in base alle caratteristiche degli alunni, a utilizzare modalità più idonee a stimolare l'interazione e la partecipazione. Inoltre, in termini inclusivi, ha favorito nei compagni la conoscenza di strumenti che precedentemente erano riservati ai soli studenti con deficit e, in particolare a coloro che hanno difficoltà a interagire in presenza, la possibilità di esprimersi attraverso canali più funzionali;
- permettere di mantenere le relazioni con i compagni, gli insegnanti e gli educatori, anche se in modo diverso, evitando il completo isolamento sociale (21%);
- ridurre le occasioni di distrazione e alleviare le pressioni psicologiche (19%). Alcune testimonianze riportano che nel caso di ragazzi autistici e con deficit dell'attenzione siano diminuiti lo stress e l'ansia causati dalla relazione e dal confronto con i compagni di classe;
- favorire lo sviluppo di competenze informatiche e l'utilizzo di strumenti digitali da parte degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (19%);
- facilitare la collaborazione con le famiglie, permettendo una maggiore conoscenza reciproca (7,6%): «C'è una maggiore continuità educativa tra il lavoro in famiglia e quello con l'educatore, con relazioni meno oppositive e più cooperative».

Con l'ultima domanda si sono rilevati gli aspetti che, in base all'esperienza dei partecipanti alla ricerca, potrebbero costituire elementi qualificanti dell'organizzazione istituzionale per

l'inclusione degli allievi con bisogni educativi speciali anche al termine del periodo emergenziale.

Hanno risposto in 111 educatori su 216 (51,38%).

Due sono gli aspetti maggiormente evidenziati (27%): uno si riferisce all'uso di molteplici strumenti e materiali didattici interattivi e multimediali e alla proposta di attività ludico-ricreative che favoriscano l'interazione tra pari, prevedendo la realizzazione di attività in piccolo gruppo e di laboratori (teatrali, musicali, di ceramica, giardinaggio, ecc.) indirizzati a studenti con deficit grave, ma partecipati a rotazione da tutti gli studenti della scuola, rientrando a tutti gli effetti nella programmazione curricolare e dunque sottoposti a valutazione. Dalle testimonianze fornite nelle risposte aperte, sembra che gli educatori abbiano consapevolezza della necessità di superare uno stile didattico trasmissivo, in gran parte espresso dai docenti anche durante la DaD come risulta dai dati rilevati da Indire (2020) e Sird (2020), a favore di pratiche didattiche attive e di gruppo ("Lo svolgimento di attività e laboratori di piccolo gruppo mi ha consentito di sviluppare una didattica più adeguata ai bisogni del ragazzo "seguito" e una maggiore integrazione con il resto dei compagni").

L'altro aspetto (27%) è relativo alla proposta di una rimodulazione del sostegno scolastico ampliando la possibilità di effettuare quest'ultimo nell'orario pomeridiano e in ambito extrascolastico, eventualmente anche in modalità a distanza, per dare una continuità nell'accompagnamento della persona con BES.

Il 9,9% degli educatori sostiene inoltre che sarebbe importante non solo avere una maggiore considerazione della propria professionalità, ma anche avviare un processo di riflessione interno al fine di elevare il livello di consapevolezza personale e di categoria rispetto al proprio ruolo e alle proprie funzioni. Come emerge dalle loro testimonianze e dalla recente ricerca di Guglielmi, Sarchielli e Zambelli (2021), si ritiene che per far sì che le loro esperienze e proposte possano essere riconosciute, condivise e integrate nel sistema, e dunque incidere sui contesti, sia necessario che i contesti stessi li includano, riconoscano i loro diritti, legittimino la loro posizione all'interno delle scuole attraverso nuove forme contrattuali (qualcuno propone di essere assunto dal MIUR o dagli Enti locali), che sia ridotta la frammentazione delle prestazioni, che vengano riconosciute le ore di programmazione (e non solo quelle frontali) in modo che essi possano partecipare anche ai consigli di classe, alle riunioni con professionisti di altri servizi, etc.

Un ultimo aspetto evidenziato (9%) riguarda la collaborazione con gli insegnanti, di sostegno e curricolari, famiglie e servizi (per es. comunità per minori). 10 educatori, impegnati in contesti scolastici virtuosi, dove tale organizzazione era già stata posta strutturalmente alla base della programmazione di istituto oltre che di classe, testimoniano che lo scambio di informazioni e il confronto tra i vari professionisti rispetto alle attività e agli strumenti che avrebbero potuto essere condivisi e utilizzati in ottica inclusiva da tutta la classe sia stato mantenuto anche durante il *lockdown*. Ciò ha permesso anche agli educatori di accedere immediatamente alle piattaforme scolastiche, rendendo possibile il contatto costante con i vissuti degli studenti e delle famiglie e di consolidare l'alleanza educativa. Tale assetto organizzativo e collaborativo si ritiene debba essere posto a sistema, al di là dell'emergenza sanitaria.

Considerazioni conclusive

Nonostante il numero non elevato dei partecipanti alla ricerca e il fatto che questi ultimi si distribuiscano a macchia di leopardo, concentrandosi soprattutto in alcune aree del Paese (il 38% proviene dall'Emilia-Romagna), restituendo pertanto una rappresentazione parziale e disomogenea rispetto al territorio nazionale⁴⁶, riteniamo che l'indagine qui presentata possa comunque fornire utili informazioni rispetto alla figura dell'educatore che lavora a scuola, in particolare durante il periodo di emergenza sanitaria.

La “Legge Iori”⁴⁷ ha avviato un fondamentale processo di professionalizzazione che è ancora tuttavia da completarsi, come si evince anche alla luce dei dati rilevati in cui sembra confermarsi l'immagine di un educatore a vocazione prevalentemente femminile, con un debole profilo professionale⁴⁸, non uniformemente riconosciuto istituzionalmente a livello nazionale⁴⁹ e scarsamente tutelato dal punto di vista contrattuale⁵⁰. Una figura che sembra ancora poco consapevole delle proprie competenze e funzioni, il cui lavoro appare caratterizzarsi per lo più all'interno di una dimensione intimistica strettamente volto alla relazione con il ragazzo che accompagna, a scapito di quella organizzativa⁵¹. Quest'ultima necessita infatti l'assunzione di un'ottica ecologica, sistemico-relazionale, di un'azione consapevole di valorizzazione delle risorse dei contesti e di interventi educativi per la promozione di “reti di sostegno”, in sinergia con quelli riabilitativi e psico-sociali, come indicato nell'ICF. Dall'analisi delle risposte sembra invece emergere un lavoro frammentato (il 50,9%, lavora in almeno due ordini di scuole e con diversi alunni), condotto a volte in solitudine (per il 23,8% si è registrata una totale assenza di comunicazione con gli insegnanti), con scarse possibilità di confronto (per il 38,3% dei casi non sembra esserci stata collaborazione nella programmazione), non essendo spesso riconosciuta agli educatori la possibilità di partecipare ai momenti di verifica istituzionali.

Permane una confusione dei ruoli e delle funzioni di sostegno⁵² sia tra gli educatori, sia all'interno delle istituzioni, la maggior parte delle quali, anche nella fase di emergenza non sembra sia riuscita a cogliere l'importanza del contributo che questo professionista può offrire all'interno del processo di inclusione⁵³. Nel periodo del lockdown, infatti, invece di considerarlo

⁴⁶ Una rappresentazione che sicuramente dovrebbe essere approfondita attraverso ulteriori ricerche a carattere partecipativo, coinvolgendo gli educatori stessi, gli insegnanti, le famiglie, gli enti e le istituzioni di riferimento.

⁴⁷ L. n. 2443 del 20/12/2017 (detta anche Legge “Iori”); L. 205 del 2017 (art. 6, commi 594-601).

⁴⁸ Come risulta anche in S. Calaprice, *L'Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze*, «Formazione & Insegnamento», XIV, 3 (2016).

⁴⁹ La legge 328/2000 ha ridefinito il sistema del welfare e delle politiche sociali svolgendo una funzione di riorganizzazione dell'offerta socio-assistenziale. Ciò ha comportato che i servizi alla persona si siano costituiti diversamente Regione per Regione, educatore scolastico compreso.

⁵⁰ Dati conformi a quelli rilevati anche da D. Guglielmi - G. Sarchielli - A. Zambelli, *Il nuovo ruolo dell'Educatore di Plesso*, cit..

⁵¹ Cfr. A. Canevaro, *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*, Carocci, Roma 1991.

⁵² Cfr. S. Calaprice, *L'Educatore e il Pedagogista scolastico*, cit..

⁵³ Le difficoltà di collaborazione tra docenti, educatori e specialisti dell'Azienda Sanitaria Locale, già rilevate nella ricerca di TreeLLLe, Caritas e Fondazione Agnelli (2011) e dovute probabilmente a uno scarso coordinamento tra i

come una risorsa preziosa si è assistito per svariate ragioni, a una diminuzione delle ore di intervento educativo previste per gli studenti con disabilità del 57,6%, fatto che sembra aver inciso negativamente sul benessere psico-fisico di questi ultimi⁵⁴.

Come riportato precedentemente, il 28,2% degli educatori si è ritrovato senza lavoro o escluso dalla didattica a distanza e dalle piattaforme online, e così circa uno studente con disabilità su 3 è rimasto senza alcun supporto, come risulta anche dal report dell'ISTAT del 2020.

Nonostante queste gravi criticità, dall'analisi delle risposte aperte del questionario sembra che, a detta degli stessi educatori e in considerazione delle richieste loro pervenute dalle famiglie, la presenza della figura educativa sia stata più che mai fondamentale⁵⁵, soprattutto per il mantenimento del benessere psicologico degli studenti e del contatto con i famigliari (65,4%), ma anche per il supporto educativo/didattico, grazie alla produzione di materiale multimediale, interattivo e ludico-ricreativo (35,7%). Quasi la metà degli educatori (48,6%) sembra avere trovato soluzioni efficaci alle varie problematiche connesse alla situazione pandemica, elaborando proposte che si ritiene dovrebbero diventare strutturali al termine dell'emergenza sanitaria. Come già descritto analiticamente, vengono individuate principalmente due proposte che sembrano permettere di valorizzare le competenze educative in funzione inclusiva: una didattica attiva e laboratoriale⁵⁶, da condursi in piccoli gruppi costituiti da studenti sia con bisogni educativi speciali sia non, ritenuta maggiormente efficace di quella tradizionale, trasmissiva, per motivare all'apprendimento, personalizzandolo; una risignificazione del sostegno educativo mediante la sua estensione in orario pomeridiano ed extrascolastico, eventualmente offerto anche in modalità "a distanza", per costituire un punto di riferimento continuativo e aiutare lo studente a integrare il più possibile la frammentarietà degli interventi, a promuovere l'incontro con i pari e a riflettere sul senso delle esperienze vissute.

Una terza proposta è volta ad avvalorare un processo di riflessione, interno ed esterno, sull'identità dell'educatore. Quest'ultima, essendo strutturalmente "liquida"⁵⁷ per via della complessità delle situazioni in cui tale professionista opera, dell'indeterminatezza e della molteplicità dei compiti che è chiamato a svolgere e delle competenze da mettere in campo, stenta a conseguire infatti un riconoscimento. Per accompagnare lo studente nel suo percorso di crescita l'educatore deve elaborare una visione ampia, globale e integrata dei diversi, numerosi, a volte contraddittori, aspetti che possono caratterizzarne il profilo, superando una possibile parcellizzazione derivata dall'intervento di differenti professionisti⁵⁸. Per questo viene ribadita la necessità che la figura educativa sia inserita strutturalmente all'interno dell'organizzazione e

diversi enti coinvolti nel processo inclusivo (scuola, comuni, cooperative, Asl), sono state rese ancor più evidenti dalla pandemia, come risulta anche nella ricerca di Dario Ianes e Rosa Bellacicco (2020).

⁵⁴ Cfr. S. Vicari - S. Di Vara, *Bambini, adolescenti e Covid-19 L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Erickson, Trento 2021.

⁵⁵ Cfr. A. Lecce - I. Viola - D.C. Di Gennaro, *Il ruolo inclusivo dell'educatore professionale socio pedagogico*, «Mizar. Costellazione di pensieri», 10 (2019), pp. 77- 95.

⁵⁶ Cfr. C. Freinet, *Le mie tecniche* (1967), tr.it. La Nuova Italia, Firenze 1969.

⁵⁷ Cfr. M. Cornacchia - E. Madriz, *La liquidità dell'educatore: note per una formazione sostenibile*, «MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», VII, 1 (2017), pp. 5-13; C. Palmieri - M. Barioglio - M.B. Gambacorti-Passerini - T. Morgigno, *Professionisti educativi di secondo livello e le sfide del lavoro liquido. Cronaca di un percorso di tirocinio universitario*, «MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», VII, 1 (2017), pp. 5-16.

⁵⁸ Cfr. S. Tramma, *L'Educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2016, p.106.

delle pratiche⁵⁹ e che si avvii allo stesso tempo un processo di ripensamento del sistema dei servizi scolastici, attualmente caratterizzato dalla frammentazione, dalla discontinuità e dalla precarietà. In particolare, gli educatori propongono il riconoscimento delle ore di programmazione, la partecipazione alle riunioni istituzionali, la valutazione dei propri interventi, una formazione permanente⁶⁰, una maggiore continuità educativa in modo che essi possano collaborare a pieno titolo con le diverse figure professionali ed enti istituzionali, insieme ai quali agiscono al fine di favorire il processo inclusivo. L'aspetto collaborativo, inteso come capacità di negoziazione dei diversi linguaggi, metodi, punti di vista sulle situazioni complesse, è un tratto distintivo della professionalità dell'educatore che si accresce nella condivisione di esperienze con altri professionisti. Coloro che operano in contesti virtuosi da questo punto di vista ne evidenziano infatti l'importanza, auspicando che l'intensificarsi dei rapporti e degli scambi comunicativi avvenuto durante il lockdown possa proseguire anche al termine della pandemia.

In conclusione, si ritiene necessario ribadire la centralità delle funzioni specifiche dell'educatore che dovrebbero maggiormente esplicitarsi, a nostro avviso, attraverso un lavoro finalizzato all'accompagnamento dello studente con BES nella realizzazione del suo progetto di vita. Un lavoro, volto a integrare didattica formale, non formale e informale per vivificare e rendere significativi i concetti delle didattiche disciplinari, che richiede che il professionista diventi un anello di raccordo tra i vari servizi (Enti locali, scuole, Ausl, cooperative sociali, etc.), le agenzie del territorio (associazioni sportive, socioculturali, ludico-ricreative, religiose, etc.) e la famiglia, per contribuire ad attivare percorsi inclusivi anche in ambito extrascolastico e ad ampliare il grado di opportunità e di partecipazione alla vita sociale e lavorativa. Tutto ciò anche per rispondere alle istanze portate avanti da molte famiglie che richiedono di essere maggiormente sostenute nel lavoro di cura educativa per il proprio figlio, in particolare se con disabilità⁶¹.

*Patrizia Sandri,
Università di Bologna*

*Matteo Di Pietrantonio,
Dottorando di Ricerca, Università di Bologna*

Riferimenti bibliografici

Baldacci M., *La ricerca empirica in Pedagogia*, «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», XII, 1/2 (2009), pp. 15-21.

⁵⁹ Cfr. D. Guglielmi - G. Sarchielli - A. Zambelli, *Il nuovo ruolo dell'Educatore di Plesso*, cit..

⁶⁰ Cfr. D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (1987), a cura di M. Striano, FrancoAngeli, Milano 2006; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

⁶¹ Per approfondimenti si può vedere: R. Caldin - A. Cinotti - F. Serra, *Disabilità, famiglie e servizi. Impegni di alleanza, esperienze di valutazione*, Edizioni del Rosone, Foggia 2017; P. Sandri - S. Pergolesi, *La cura familiare in una prospettiva coevolutiva: il Progetto A casa con sostegno*, in corso di pubblicazione.

- Bandura A., *Autoefficacia: teoria e applicazioni* (1977), tr. it. Erickson, Trento 2000.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente* (1972), tr. it. Adelphi, Milano 1976.
- Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- Bertolini P. - Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Bronfenbrenner U., *The bioecological theory of human development*, in Id. (a cura di), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*, SAGE, Thousand Oaks 2005, pp. 3-15.
- Calaprice S., *L'Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze*, «Formazione & Insegnamento», XIV, 3 (2016), pp. 321-333.
- Caldin R. - Cinotti A. - Serra F., *Disabilità, famiglie e servizi. Impegni di alleanza, esperienze di valutazione*, Edizioni del Rosone, Foggia 2017.
- Canevaro A., *Dal sostegno ai sostegni, dal contesto ai contesti*, «Rivista dell'istruzione», 2 (2011), pp. 35-43.
- Id., *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Erickson, Trento 2008.
- Id., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano 1998.
- Id., *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*, Carocci, Roma 1991.
- Chiappetta Cajola L. - Traversetti M., *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*, Carocci, Roma 2017.
- Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultima consultazione 14 febbraio 2021).
- Cornacchia M. - Madriz E., *La liquidità dell'educatore: note per una formazione sostenibile*, «MeTis, Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», VII, 1 (2017), pp. 5- 13.
- Cottini L., *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*, Erickson, Trento 2016.
- Council of Europe - European commission, *Pathways towards validation and recognition of education, training & learning in the youth field*, 2004, in https://gr-eat.eu/wp-content/uploads/2016/06/Pathways_towards_validati.pdf. (ultima consultazione 15 gennaio 2021).
- D'Alonzo L. - Bocci F. - Pinnelli S., *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia, 2015.
- European Parliament - Council of the European Union, *The Key Competences for Lifelong Learning. A European Framework, annex of Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, «Official Journal of the European Union», 30 December 2006/L394, in http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf (ultima consultazione 14 febbraio 2021).
- Feuerstein R. - Feuerstein Y.R., *Il programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, Erickson, Trento 2008.
- Fiorin I. - Ianes D. - Molina S. - Venuti P., *Oltre le distanze. L'inclusione ai tempi del Covid-19*, Erickson, Trento 2021.
- Frabboni F., *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra "policentrismo" e "specialismo"*, La Nuova Italia, Scandicci 1988.
- Freinet C., *Le mie tecniche* (1967), tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1969.

- Freire P., *La pedagogia degli oppressi* (1968), tr. it. EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (1983), tr. it. Feltrinelli, Milano 1987.
- Guglielmi D. - Sarchielli G. - Zambelli A., *Il nuovo ruolo dell'Educatore di Plesso. Ricerca sul campo e indicazioni operative*, Homeless Book, Faenza 2021.
- Hollenweger J., *Cross-national comparison of special education classification system*, in L. Florian - M.J. McLaughlin (a cura di), *Disability Classification in Education. Issue and Perspective*, Corwin Press, Thousand Oaks (CA) 2008, pp. 11-30.
- Ianes D. - Bellacicco R., *Didattica a distanza durante il lockdown. L'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità*, «L'integrazione scolastica e sociale», 3 (2020), pp. 25-47.
- INDIRE, *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare (20 luglio 2020)*, in <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf> (ultima consultazione 20 agosto 2021).
- Iori V., *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erikson, Trento 2018.
- Istat, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – A.S. 2019-2020*, 2020, in <https://www.istat.it/it/files//2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf> (ultima consultazione 14 febbraio 2021).
- Istat, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – A.S. 2018-2019*, 2020, in <https://www.istat.it/it/files//2020/02/Alunni-con-disabilita-2018-19.pdf> (ultima consultazione 14 febbraio 2021).
- Istat, *Conoscere il mondo della disabilità: persone, relazioni e istituzioni*, 2019, in <https://www.istat.it/it/files//2019/12/Disabilit%C3%A0-1.pdf> (ultima consultazione 14 febbraio 2021).
- Lecce A. - Viola I. - Di Gennaro D.C., *Il ruolo inclusivo dell'educatore professionale socio pedagogico*, «Mizar. Costellazione di pensieri», 10 (2019), pp. 77-95.
- Morganti A., *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2012.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
- Nigris E. - Negri C.S. - Zuccoli F., *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Carocci, Roma 2007.
- Norwich B., *Perspectives and purposes of disability classification systems: implications for teachers and curriculum*, in L. Florian - M.J. McLaughlin (a cura di), *Disability Classification in Education. Issue and Perspective*, Corwin Press, Thousand Oaks (CA) 2008, pp. 131-149.
- Organizzazione Mondiale della Sanità - OMS (2001), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, tr. it. Erickson, Trento 2002.
- Palmieri C. - Barioglio M. - Gambacorti-Passerini M.B. - Morgigno T., *Professionisti educativi di secondo livello e le sfide del lavoro liquido. Cronaca di un percorso di tirocinio universitario*, «MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», VII, 1 (2017), pp. 5-16.
- Pourtois J.P., *La ricerca-azione in pedagogia*, in E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 1986.
- Rogers C.R., *La terapia centrata sul cliente* (1951), a cura di A. Palmonari - J. Rombauts, Giunti, Firenze 2013.
- Sandri P. - Ghiddi, M., *Didattica a distanza e disabilità: una riflessione sulla collaborazione tra scuola e famiglia*, «Nuova Secondaria Ricerca», 2 (2020), pp. 260-280.
- Sandri P. - Pergolesi S., *La cura familiare in una prospettiva coevolutiva: il Progetto A casa con sostegno*, in corso di pubblicazione.

- Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (1987), a cura di M. Striano, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Id., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. Dedalo, Bari 1993.
- SIRD (Società Italiana Ricerca Didattica), *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*, in https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf (ultima consultazione 20 agosto 2021).
- Tramma S., *L'Educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2016.
- TreeLLLe, Caritas e Fondazione Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011.
- Vasquez A. - Oury F., *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Erickson, Trento 2010.
- Vicari S. - Di Vara S., *Bambini, adolescenti e Covid-19 L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Erickson, Trento 2021.
- Watzlawick P. - Beavin J.H. - Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana* (1967), tr. it. Astrolabio, Roma 1971.
- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche* (1934), a cura di L. Mecacci, Laterza, Roma-Bari 1990.
- Zecca L. - Cotza V., *Per una nuova sostenibilità socio-pedagogica ai tempi del Covid-19. La fragilità educativa nella percezione di docenti ed educatori scolastici*, «Formazione & Insegnamento», XIX, 1 (2021), pp. 721-733.

L'operatore pedagogico territoriale: consulente e promotore di buone pratiche inclusive a scuola

Corrado Muscarà

Il reclutamento “provvisorio” dell’insegnante di sostegno nella scuola secondaria, privo di esperienze nel settore e del titolo di specializzazione previsto dalla normativa vigente, genera non poche perplessità sulla qualità dei processi di inclusione. In siffatte circostanze, l’operatore pedagogico territoriale, che opera negli osservatori d’area per la dispersione e l’inclusione scolastica, è il professionista esperto in discipline psico-pedagogiche, in grado di indirizzare tale docente a progettare ed implementare buone pratiche didattiche inclusive, offrendo consulenze, partendo da presupposti teorici secondo cui la formazione in servizio è un modello di ricerca-azione ineludibile per una scuola dal volto ecosistemico.

The “provisional” recruitment of the educational special needs teachers in secondary school, who are lacking of experience in this field and qualification of specialization required by the current legislation, raises quite a certain degree of uncertainty when it comes to the inclusion process. In such circumstances, the local community educational expert comes into play. They work for education supervisory bodies within local communities and deal with issues such as school drop-out and inclusion-related dynamics. They are professional experts with an educational psychology-related background and can help those unskilled, short-term contract teachers design and implement good teaching practices focused on the concept of inclusion. They provide in-depth consulting services revolving on the theoretical assumption that an action-research blueprint is a must in a school ecosystem.

Parole chiave

Buone pratiche didattiche; inclusione scolastica; docente di sostegno; osservatorio d’area; operatore pedagogico territoriale.

Keywords

Good teaching practices; school inclusion; special educational needs teacher, local community supervisory bodies; local community educational expert.

1. Le buone pratiche didattiche e l’inclusione scolastica

Negli ultimi anni l’espressione “buone pratiche didattiche” è sempre più presente nel lessico della ricerca educativa e, nel contempo, in quello della scuola. Sono tanti i contributi offerti dai ricercatori delle scienze pedagogiche sul tema delle buone pratiche, su come le istituzioni educative possono organizzarle e promuoverle, come anche i report scientifici sviluppati a seguito delle ricerche educative sul campo, soprattutto in riferimento a quelle di tipo inclusivo. Particolare rilevanza hanno assunto, in questo settore, le ricerche condotte, raccolte e documentate dall’Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)¹ che, nell’ambito del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV)², nell’intento di

¹ L’INDIRE è l’Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa che accompagna l’evoluzione del sistema scolastico italiano dal 1925, investendo nella formazione e nell’innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola. Cfr. www.indire.it (ultima consultazione luglio 2021).

sviluppare azioni di sostegno ai processi di miglioramento della didattica per l'innalzamento dei livelli di apprendimento e il buon funzionamento del contesto scolastico, ha anche dedicato un considerevole spazio all'argomento in questione, socializzando le esperienze e i progetti più innovativi ed interessanti, realizzati nelle scuole italiane di ogni ordine e grado e anche da altri Enti di ricerca, attraverso la creazione di una banca dati internet fruibile dal sito ufficiale.

La progettazione e l'implementazione delle buone pratiche inclusive richiede, da parte della scuola, un impegno piuttosto considerevole, un lavoro complesso e non sempre facile da concretizzare. Nell'intento di strutturarsi sempre più come una comunità di pratiche didattiche, la scuola si configura come un *organismo pedagogico* istituzionale in cui confluisce l'operatività dei diversi professionisti dell'educazione e della formazione, ognuno con bagagli conoscitivi e professionali differenti, ma finalizzati alla realizzazione di macro progetti pedagogici comuni, come quello dell'inclusione scolastica.

La promozione dell'inclusione impegna insomma la scuola in un progetto che potrebbe definirsi, richiamando l'espressione di Laporta, una *difficile scommessa*³, realizzabile attraverso azioni e pratiche didattiche, percorsi strutturati, mirati e soprattutto personalizzati, nel rispetto dei valori e dei principi condivisi dalla società democratica, in linea con i contributi teorici offerti dai ricercatori delle scienze pedagogiche e con i provvedimenti normativi a riguardo, periodicamente rettificati e riformulati⁴. Le dinamiche connesse ai processi di inclusione presuppongono nella scuola la combinazione di diversi fattori e dinamiche, che non si riducono solo alla presenza di insegnanti specializzati per le attività di sostegno, ma si fondano su azioni pedagogiche che vedono protagoniste altre figure: il personale scolastico, i professionisti dei servizi sociali e quelli del servizio di neuropsichiatria infantile e adolescenza (NPIA), previsto nelle aziende ospedaliere territoriali, gli operatori dell'associazionismo e del privato (servizio di terapie comportamentali e altro), e soprattutto la famiglia. Si tratta di un sistema complesso e multiforme, in cui non sempre è possibile trovare un canale di comunicazione comune per tutte le figure che ne fanno parte. In ogni specifica realtà territoriale e istituzionale, come quella della scuola, sussistono problematiche di vario genere, una fra queste è la *diversificazione linguistica*.

² Il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) costituisce una risorsa strategica per orientare le politiche scolastiche e formative verso la crescita culturale, economica e sociale del Paese e per favorire la piena attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. Cfr. [www. https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/](https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/) (ultima consultazione luglio 2021).

³ Il riferimento è al saggio di Raffaele Laporta dedicato nel 1971 alla memoria di Bruno Ciari. Cfr. R. Laporta, *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1971. Sullo stesso orientamento tematico si veda anche: M. Tannenbergerová - P. Fučík - K. Pančocha - M. Vrabel, *Evaluation of school inclusion. Mission (Im)possibile*, WaxmannVerlag GmbH, Munster, Germany 2018.

⁴ D.Lgs. n. 66 del 13 aprile 2017, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*, GU Serie Generale n. 112 del 16/05/2017 – Suppl. Ordinario n. 23; D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019, *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*, GU Serie Generale n. 201 del 28/08/2019.

2. Il reclutamento di “rattoppo” dei docenti di sostegno nella scuola secondaria

Il linguaggio della *pedagogia speciale*, le metodologie e le strategie didattiche di tipo speciale rappresentano presupposti ineludibili per la realizzazione di progetti pedagogico-didattici inclusivi⁵ che, nei diversi ordini e gradi scolastici, assumono connotazioni differenti. Se nella scuola del primo ciclo, in particolare nell’infanzia e nella primaria, possiamo supporre che sussistano le condizioni per la condivisione di un lessico professionale, conseguentemente ad un comune percorso di formazione da parte della componente docenti, nella scuola secondaria, invece, già a partire da quella di primo grado, tali condizioni a volte mancano, col risultato che tale linguaggio, ineludibile per la realizzazione di progetti di inclusione scolastica, non sembra essere pienamente condiviso da tutti gli insegnanti che operano in questo segmento scolastico⁶.

La scuola secondaria, infatti, è *teatro d’azione* di una moltitudine di docenti, ciascuno dei quali è competente in uno specifico settore disciplinare⁷. Utilizzano diversi codici linguistico-professionali, non è infrequente per loro imbattersi in fenomenologie caratterizzate da incomprensioni epistemologiche, metodologiche e didattiche, soprattutto per quel che concerne il lavoro di progettazione didattica finalizzato alla promozione dell’inclusione⁸, che certamente presuppone, come sostiene Canevaro, l’acquisizione di una prospettiva ecosistemica ampia⁹. In questo percorso istituzionale, spesso, è grazie all’impegno professionale dell’insegnante di sostegno, il più delle volte delegato alla cura educativa dell’alunno disabile, che si realizzano buone pratiche didattiche di tipo inclusivo.

Negli ultimi anni questi progetti sembrano essere contraddistinti, a nostro avviso, da forme di “deresponsabilizzazione professionale”. Ci riferiamo alla mancata e opportuna formazione professionale del docente in questione, spesso reclutato senza uno specifico titolo professionale previsto dalla normativa di riferimento per esercitare la sua attività nelle scuole, senza alcuna competenza inerente agli ambiti disciplinari previsti nei percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, attualmente definiti corsi di Tirocinio Formativo Attivo per il sostegno (TFA sostegno)¹⁰. Si tratta, purtroppo, di un fenomeno scolastico abbastanza diffuso che potrebbe rivelarsi “dannoso” ai fini della realizzazione di buone pratiche didattiche inclusive, soprattutto nella scuola secondaria.

Per ovviare alla cosiddetta “scopertura didattica” degli alunni con disabilità, in assenza di docenti specializzati per le attività di sostegno, diversi Ambiti Scolastici Territoriali (ex

⁵ Per un approfondimento si veda: L. D’Alonzo, *Pedagogia speciale per l’inclusione*, Scholè, Brescia 2018.

⁶ Sulla questione della “messa a punto” di un modello in grado di offrire soluzioni alla formazione dei docenti nella scuola secondaria, che sembra ancora essere uno dei nodi irrisolti da parte della pedagogia scolastica, si veda: M. Baldacci - E. Nigris - M.G. Riva (a cura di), *Il problema della formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020.

⁷ In merito all’esame della scuola secondaria, nelle sue carenze e potenzialità, si veda: L. Bellatalla, *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Erickson, Trento 2010.

⁸ Sul ruolo del docente inteso come professionista esperto in progettazione didattica inclusiva, si veda: G. Amatori - H. Mesquita - M.d.R. Quelhas, *Special education for inclusion in Europe: Critical Issues and comparative perspectives for teachers education between Italy and Portugal*, «Education Sciences & Society», 1 (2020), p. 80.

⁹ Cfr. A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013, p.17.

¹⁰ D.M. 30 settembre 2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2020, n. 249*, GU Serie Generale n. 78 del 02/04/2012.

Provveditorati agli studi) hanno assunto provvisoriamente insegnanti non solo privi di abilitazione all'insegnamento disciplinare, ma, ancor di più, senza alcun titolo di specializzazione. Ultimamente abbiamo assistito a quello che possiamo definire il fenomeno del "reclutamento di rattoppo", architettato per soddisfare numericamente le richieste avanzate dalle scuole, relativamente al sostegno didattico per i sempre più numerosi alunni disabili, senza tener oggettivamente conto delle loro specifiche disabilità, delegando i capi degli istituti scolastici a quest'ardua impresa, di cui il primo *step* ha riguardato l'assegnazione del docente allo/a studente/studentessa e, pertanto, alla classe. I dirigenti delle scuole italiane hanno dovuto "fare i conti" con docenti senza alcun titolo professionale di sostegno, più volte anche "alieni" di esperienze didattiche con alunni disabili. Si sono perciò create molteplici situazioni in cui, se da una parte le richieste degli istituti sono state soddisfatte da un punto di vista numerico, dall'altra, non sono state del tutto accolte da un punto di vista qualitativo. Infatti, accade spesso – ancora oggi – che alla domanda di essere reclutati come insegnanti curricolari per insegnare le discipline previste da una specifica o più classi di concorso, indicate all'atto dell'istanza di assunzione, non sempre segua una esatta "corrispondenza concorsuale": a molti docenti vengono di fatto assegnate cattedre cosiddette "di sostegno". Si tratta di un fenomeno politico-scolastico che, da molti anni, contraddistingue la scuola italiana, impegnando risorse umane in un arduo e complesso lavoro.

Tali insegnanti, sprovvisti di una specifica *cassetta degli attrezzi*, dovrebbero necessariamente comprendere e attuare un lessico pedagogico di tipo speciale, ineludibile per comprendere il concetto di *diagnosi funzionale* (DF), di *profilo dinamico funzionale* (PDF), oggi accorpati e definiti insieme sotto la voce di *Profilo di funzionamento* (PF), di *Piani educativi individualizzati* (PEI), e poi di ICF e del perché quest'ultimo strumento, previsto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, sia indispensabile per la realizzazione di piani educativi individualizzati di qualità e, inoltre, di buone pratiche inclusive. Questi sono solo alcuni dei *concetti e/o strumenti* più ricorrenti nel linguaggio della pedagogia speciale, che oggi accompagnano costantemente la vita scolastica dell'alunno disabile¹¹, e la cui attuazione risale al 1992, con l'approvazione della legge n° 104, poi ripresi e riformulati meglio con il DPR del 24 febbraio del 1994 e adesso "rimodellati" con le ultime disposizioni ministeriali. Ci riferiamo agli ultimi decreti legislativi scolastici, già qui citati, prima di tutto al n. 66 del 2017, recante norme in materia di inclusione scolastica degli studenti con disabilità, e successivamente al n. 96 del 2019 che, disponendo correzioni e integrando altri aspetti del precedente decreto di revisione, introduce importanti novità sul tema dell'inclusione scolastica, come ad esempio la costituzione di nuovi gruppi di lavoro, sia a livello di singola istituzione scolastica, sia anche di uffici scolastici provinciali e regionali, o l'introduzione di nuovi strumenti, o ancora la maggiore insistenza sul principio di *accomodamento ragionevole*, già previsto dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. E poi, ancora, all'ultimo Decreto Interministeriale, prescritto dal Ministero dell'Istruzione e dal Ministero dell'Economia e delle

¹¹ Per un approfondimento e una chiave di lettura pedagogica sui concetti sopra menzionati, si vedano: L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2020; L. Chiappetta Cajola, *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali*, Anicia, Roma 2019; D. Ianes - S. Cramerotti, *Usare l'ICF nella scuola: spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson, Trento 2011.

Finanze, che dispone alle scuole di adottare un nuovo modello nazionale di piano educativo individualizzato su base ICF¹².

Il presente elenco documenta alcune novità che ricorrono negli ultimi provvedimenti normativi sul tema dell'inclusione, che testimoniano l'impegno del Governo italiano nei riguardi di un processo iniziato poco più di quaranta anni fa, quando nel 1971 la scuola, con la legge n. 118, apriva finalmente le "porte" alle persone disabili, dando avvio ad un processo innovativo, proponendo la scuola della Repubblica italiana come un modello pedagogico da seguire, anche se inizialmente, come ha rilevato la ricerca pedagogica, sono stati commessi alcuni errori. Difatti, il suddetto atto normativo, attraverso cui, per la prima volta nella storia delle istituzioni educative italiane viene riconosciuto il diritto per alcuni disabili di frequentare la scuola comune, generò quello che Canevaro ha definito il fenomeno dell'*inserimento selvaggio*¹³.

Ad oggi sono stati emanati diversi atti e dispositivi normativi a riguardo, grazie anche agli apporti della ricerca educativa scolastica che, certamente, hanno contribuito ad arricchire il tema dell'educazione e della formazione scolastica dell'alunno con disabilità, focalizzando le riflessioni dapprima sul tema dell'integrazione, per poi passare a quello dell'inclusione, un processo che «si fa carico di una visione più ampia di sostegno, interpretandola come ogni attività che accresce la capacità del contesto di rispondere alle varie differenze»¹⁴, e attualmente della *full inclusion*, una prospettiva che, attraverso soprattutto buone pratiche didattiche, si propone di trasformare, la scuola in un ambiente adatto a tutti gli alunni, alle loro differenze, ai loro bisogni educativi, tendendo di rispondere alle loro *differenti richieste*, riconoscendo il valore essenziale delle *differenze* di ognuno, proponendosi come approccio che considera le *differenze* come un modo originale di ogni singolo alunno di apprendere, di relazionarsi con gli altri, di manifestare i propri bisogni educativi in rapporto alla sua unicità, singolarità e irripetibilità¹⁵.

Tantissime sono le iniziative promosse dalle scuole italiane a seguito delle proposte della ricerca educativa speciale e, nel contempo, delle disposizioni ministeriali scolastiche. Tra queste, le buone pratiche, a partire dalla scuola dell'infanzia, che hanno arricchito sempre più il modello pedagogico scolastico italiano, dando anche vita ad un vero e proprio *archivio di beni didattici*¹⁶, hanno visto quali garanti di validi processi inclusivi diverse *figure* professionali, non solo scolastiche, ma anche e soprattutto extrascolastiche, impegnate ad offrire il proprio

¹² Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020 - Ministero dell'Istruzione e Ministero dell'Economia e delle Finanze, *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*, in <https://www.miur.gov.it/web/guest/bisogni-educativi-speciali> (ultima consultazione luglio 2021).

¹³ Cfr. A. Canevaro, *Educazione e handicappati*, La Nuova Italia, Firenze 1979. Si veda anche: R. Pigliacampo, *Nuovo Dizionario delle disabilità, dell'handicap e della riabilitazione*, Armando, Roma 2009, pp. 184-186.

¹⁴ R. Medeghini - E. Valtellina, *Quale disabilità? Culture, modelli, e processi di inclusione*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 99.

¹⁵ Per un approfondimento sul tema si veda: A. Hodkinson, *Key Issues in special educational needs disability & inclusion*, Sage Publications, UK 2019³; S.I. Pfeiffer - L.A. Reddy, *Inclusion practices with special needs students: theory, research, and application*, The Haworth press, New York USA 1999; R.M. Gargiullo, *Special education in contemporary society*, Sage Publications, United States of America 2012.

¹⁶ Cfr. C. Laneve, *Per una teoria della didattica: modelli e linee di ricerca*, La Scuola, Brescia 1993, pp. 43-47.

contributo in quelle realtà caratterizzate dalla presenza di docenti di “rattoppo”, bisognosi di *saperi* pedagogici speciali.

3. Gli osservatori d'area: esperienze e modelli teorici

Nella prospettiva della realizzazione di percorsi inclusivi, realizzabili attraverso «una intensa e articolata progettualità, valorizzando le professionalità interne e le risorse offerte dal territorio»¹⁷, è interessante rilevare come gli *Osservatori d'area* possano rappresentare un *organismo* scolastico di fondamentale importanza. Si tratta di *microstrutture* istituzionali che offrono alle scuole un servizio psico-pedagogico finalizzato a favorire e sostenere buone pratiche didattiche inclusive, realizzabili soprattutto attraverso un lavoro di rete, coinvolgendo anche altre *figure di sistema* che operano nei diversi servizi territoriali *adiacenti* alla scuola, nell'ottica del sistema formativo integrato.

Inizialmente gli Osservatori d'area vengono istituiti in forma sperimentale in alcune province, a seguito della C.M. n° 254 del 1989, conseguentemente ad alcune esperienze pilota avviate nel 1988 in aree territoriali circoscritte di alcune province individuate per i più alti indici di rischio educativo e disagio scolastico. Documentati negli *Annali della Pubblica Istruzione* del 1990¹⁸, le esperienze pilota, intenzionalmente avviate per migliorare la qualità dell'offerta formativa della scuole caratterizzate da fenomeni di evasione e/o abbandono scolastico, avevano prioritariamente posto la necessità della presa in carico dei bisogni formativi del territorio, con particolare riferimento alla *dispersione scolastica*, definendo anche specifici obiettivi da raggiungere: riqualificare le azioni educative e didattiche della scuola; realizzare progetti integrati di area, tra le scuole e tra queste e le istituzioni del territorio; razionalizzare e ottimizzare le risorse esistenti nell'ottica di un sistema formativo integrato¹⁹.

Ciò ha consentito di delineare, attraverso la Circolare Ministeriale del 9 agosto 1994, n. 257, un *disegno* pedagogico il cui obiettivo ha riguardato la creazione di un modello di lavoro in grado di mettere in correlazione la conoscenza quantitativa e qualitativa dei fenomeni di insuccesso e dispersione e delle cause che li sottendono, l'organizzazione degli interventi e delle attività sia in ambito scolastico che extrascolastico in un quadro di coordinamento tra le scuole e tra le istituzioni, a partire da aree territoriali circoscritte (reti di scuole, conferenze di servizio, protocolli operativi, accordi di programma), la formazione in servizio dei docenti, l'aggiornamento di tutti gli operatori coinvolti in relazione ad una articolazione funzionale delle attività²⁰.

Dall'analisi dei sopra citati atti ministeriali e delle esperienze pilota, si evince, a nostro avviso, che l'impianto teorico di questo *macroprogetto* rappresenti il risultato di alcune linee di

¹⁷ MIUR, *Alunni con disabilità*, in <https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita> (ultima consultazione luglio 2021).

¹⁸ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 2, Le Monnier, Firenze 1990.

¹⁹ Cfr. *Ibidem*.

²⁰ C.M. 9 agosto 1994, n. 257, *Linee metodologiche e operative per la progettazione delle attività di prevenzione e recupero della dispersione scolastica e degli insuccessi formativi*, p. 4, in https://www.istruzione.it/dg_studente/normativa_orientamento.shtml#YCmN0R17mRt (ultima consultazione luglio 2021).

pensiero elaborate e proposte da studiosi, attraverso approcci scientifici differenti, ma convergenti sul tema dei processi educativi, intesi come garanti della centralità dei bisogni formativi di ciascun alunno, nell'ottica di scuola democratica.

L'ideale di scuola democratica intesa come luogo in cui ogni alunno/a, al di là delle differenze sociali e culturali, possa appropriarsi degli stessi saperi fondamentali e anche riferirsi agli stessi valori, si fonda principalmente su un modello di scuola costruito su approcci e linee di pensiero elaborati da filosofi dell'educazione, come Dewey, studioso tenuto in grande considerazione da tanti pedagogisti accademici²¹, ma anche da altri teorici non specificatamente appartenenti alle scienze dell'educazione e della formazione, come Calamandrei che invoca, evidenzia Bobbio²², una scuola democratica e costituzionale fondata su un ideale universalista, il cui obiettivo principale è di favorire l'accesso all'istruzione di tutti e impedire l'emarginazione degli alunni e degli studenti provenienti da classi sociali più deboli, sia da un punto di vista economico, ma anche e soprattutto sociale e culturale.

L'impegno a contrastare il fenomeno della dispersione scolastica è veicolato, a partire anche dai modelli teorici sviluppati in quegli anni sui temi della delinquenza e devianza minorile, come quello sviluppato da Bertolini che, attraverso un approccio fenomenologico, offre spunti per delineare una pedagogia in grado di elaborare e di mettere in atto strategie educative finalizzate al recupero dei *ragazzi difficili*, giovani cioè che vivono in contesti in cui la *personale visione del mondo*²³ appare vincolata a realtà caratterizzate dall'adozione di comportamenti che Catalfamo considera, sulla scorta della teoria dell'anomia del sociologo Merton, come ispirati alla *disnomia dei valori*, «dalla presenza intrecciata di valori mistificati che sconvolgono e adulterano i valori largamente condivisi e deontologicamente riconosciuti»²⁴.

La realizzazione di un modello di scuola, che considera attori e ambiti di intervento extrascolastici di notevole rilievo per la realizzazione di processi educativi e formativi, richiama le proposte elaborate prima da De Bartolomeis, negli anni Ottanta del secolo scorso, sul modello di sistema formativo allargato, e poi, intorno agli anni Novanta su un modello integrato elaborato da Frabboni e da Scurati. Si tratta di prospettive pedagogiche che invitano la comunità scolastica e le autorità di competenza sul tema dell'educazione e della formazione a riflettere sulla valenza formativa delle forme di collegamento tra la scuola e il territorio, come scelte ineludibili di una scuola dal volto ecosistemico²⁵ che si muove su logiche di rete create appositamente per garantire il successo formativo di tutti gli alunni, tentando di contrastare

²¹ La letteratura su J. Dewey è vasta. Oltre ai suoi lavori, tra cui *Scuola e società* scritta nel 1899, in cui il filosofo dell'educazione propone le sue più importanti tematiche pedagogiche e il rapporto che intercorre tra la scuola e la società, è interessante prendere atto dell'analisi condotta da alcuni studiosi che in Italia hanno contribuito ad arricchire la letteratura pedagogica italiana sul pensiero e l'opera di J. Dewey. Si vedano: M. Fiorucci - G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Edizioni Romatre-Press, Roma 2017; G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia: studi su John Dewey*, Anicia, Roma 2015; M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014; P. Sorzio, *Dewey e l'educazione progressiva*, Carocci, Roma 2009.

²² Cfr. N. Bobbio (a cura di), *Scritti e discorsi politici*, La Nuova Italia, Firenze 1966.

²³ P. Bertolini - L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1994.

²⁴ G. Catalfamo, *Educazione della persona e socializzazione*, Edizioni Sfameni, Messina 1989, p. 18.

²⁵ Cfr. F. Frabboni, *Didattica generale: una nuova scienza dell'educazione*, Bruno Mandandori, Milano 1999, p. 122.

situazioni di emarginazione, di dispersione e di disagio scolastico, attraverso anche il contributo professionale di educatori extrascolastici e di altri esperti in scienze dell'educazione²⁶.

Altro aspetto che contraddistingue l'innovazione di questo macro progetto riguarda l'adozione del modello della *ricerca-azione* in ambito scolastico, elaborato tra i teorici delle scienze dell'educazione, da Massa, il quale, sulla scorta del modello proposto da Lewin in contesti non scolastici²⁷, delinea la *ricerca-azione* intesa come modello di ricerca essenziale per la costruzione di processi di riflessione e di analisi da cui ogni operatore può ricavare capacità di soluzioni di problemi educativi concreti²⁸, e da Scurati che, seguendo il modello di Elliot secondo cui la ricerca-azione rappresenta «lo studio di una situazione sociale con lo scopo di migliorare la qualità dell'azione al suo interno»²⁹, considera questo modello di ricerca un momento di «autoriflessione sulla propria pratica [...], la formazione dell'operatore attraverso lo studio della propria pratica»³⁰, indicando la dimensione formativa per l'operatore pedagogico come quella maggiormente rilevante in un percorso di *ricerca-azione*.

A questo modello si interseca anche la proposta di Demetrio, il quale punta l'accento sulla *micropedagogia*, ovvero su una pedagogia «frazionabile e che, soprattutto rivela i legami con altre frazioni»³¹. Si tratta di un modo di fare ricerca di tipo qualitativo e quantitativo, su uno spazio-tempo determinato, entro cui si realizzano interventi formativi il cui oggetto di indagine riguarda la fenomenologia dei processi formativi, e che considera l'osservazione come una strategia pedagogica che conduce alla riflessione, dopo che siano state messe in rilievo le problematiche e individuate le soluzioni attraverso un processo di ricerca circolare, sebbene a volte anche temporanea e legata a specifici contesti.

Dalla lettura dei documenti che raccolgono le esperienze realizzate alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, ma anche dall'analisi dei modelli di interpretazione dei fenomeni di dispersione, nonché delle strategie di intervento adottate, elaborate secondo un'architettura interistituzionale anti-dispersione, si evince inoltre un impianto teorico che ricorre anche al modello proposto da Bronfenbrenner, autore di una delle tesi più accreditate sull'influenza dell'ambiente sociale nello sviluppo delle persone. Attraverso la teoria ecologica, presentata per la prima volta nel 1979 nel testo intitolato *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and desing*, lo psicologo statunitense sostiene che l'ambiente in cui la persona cresce e vive influisce sui diversi aspetti della vita, sul modo di pensare, di esprimere le emozioni, sul rapporto con gli altri e col mondo, sulle preferenze in generale. L'autore puntualizza che il modo di essere dei bambini cambia in funzione del contesto in cui crescono, individuando

²⁶ Per un approfondimento si vedano: F. De Bartolomeis, *Scuola e territorio: verso un sistema formativo allargato*, La Nuova Italia, Firenze 1983; F. Frabboni - L. Guerra, *La Città educativa: verso un sistema formativo integrato*, Editore Cappelli, Bologna 1991; F. Frabboni - L. Guerra - C. Scurati, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 1999.

²⁷ Per un approfondimento cfr. A.J. Marrow, *Kurt Lewin fra teoria e pratica* (1969), tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1977.

²⁸ Cfr. R. Massa, *La ricerca-azione*, in Id. (a cura di) *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Bari 1990, pp. 25-26.

²⁹ J. Elliot, *La ricerca-azione: un quadro di riferimento per l'autovalutazione nelle scuole*, in G. Pozzo - L. Zappi (a cura di), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti e casi*, Bollati Boringhieri, Torino 1993, p. 97.

³⁰ C. Scurati, *La ricerca-azione: storia, problemi e prospettive*, in G. Pozzo - L. Zappi (a cura di), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti e casi*, cit., p. 73.

³¹ D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze 1996, p. 85.

cinque sistemi interconnessi, che sono: il *microsistema*, formato dai gruppi che hanno un contatto diretto con il bambino (la famiglia); il *mesosistema*, formato dalle relazioni esistenti con quelle del microsistema (scuola e famiglia); il *l'ecosistema*, formato da elementi che influenzano la vita del bambino, pur non avendo una relazione diretta con lui (il contesto lavorativo e sociale dei membri della famiglia); il *macrosistema*, costituito dagli elementi della cultura in cui è immerso il bambino e che influenzano chiunque (i valori, la religione, i *disvalori*); il *cronosistema* è, invece, caratterizzato da momenti della vita in cui la persona vive particolari esperienze, belle o brutte (la nascita o la morte di qualcuno)³². La teoria, qui accennata, si rileva utile per comprendere come la vita di un bambino o adolescente sia influenzata dai diversi gruppi sociali, trovando applicazione in quelle realtà caratterizzate da disagio e dispersione scolastica, attraverso l'adozione di strategie di intervento finalizzate al cambiamento in termini di situazione ambientale.

4. L'operatività degli osservatori d'area

Gli *Osservatori d'area* sono istituiti in tutte le Province del territorio italiano attraverso la C.M. n. 234 del 1991, con l'obiettivo di realizzare principalmente progetti di ricerca-azione finalizzati alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica, nell'intento di perseguire obiettivi formativi di qualità nelle scuole di ogni ordine e grado del territorio. Successivamente, la C.M. n° 257 del 9 agosto 1994 dispone, nelle Province pilota, l'istituzione di Osservatori a livello provinciale e di aree, ovvero di unità territoriali circoscritte in uno specifico territorio, al fine di progettare e implementare programmi di prevenzione e di recupero relativamente al fenomeno in questione e a quello degli insuccessi formativi, offrendo supporto psico-pedagogico, orientamento scolastico, progettazione educativa e valutazione dei processi formativi³³. L'area, intesa come ambito operativo, «configura i bacini di utenza individuabili [...] favorendo l'obiettivo di rendere sistematica la continuità verticale e orizzontale tra le scuole che esistono sullo stesso territorio e il processo di orientamento in tutto l'arco del sistema scolastico»³⁴. Nel suddetto Atto ministeriale, sono anche delineate le *linee metodologiche ed operative* per la progettazione delle attività, desunte dai risultati delle esperienze già realizzate, le *indicazioni operative*, i *criteri per l'avvio di piani integrati interistituzionali*, sia a livello di provincia, sia di area territoriale-distrettuale. Attraverso questo atto si chiede alle scuole di «qualificare sempre più l'azione di progettazione educativa e di valutazione dei processi formativi, determinando, a livello centrale e periferico, condizioni che consentano una utilizzazione razionale e ottimale di tutte le risorse, a cominciare da quelle umane e professionali»³⁵.

La Circolare dispone, inoltre, che all'interno dell'osservatorio provinciale siano definiti e condivisi metodi e processi di valutazione scolastica, problematiche psico-pedagogiche,

³² U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano* (1979), tr. it. Il Mulino, Bologna 1986.

³³ C.M. 9 agosto 1994, n. 257, p. 1.

³⁴ *Ibi*, p. 8.

³⁵ *Ibi*, p. 3.

metodiche tecnologico-operative, tecnologie didattiche³⁶. Oltre alla valutazione dei progetti per il contrasto e la prevenzione alla dispersione scolastica, gli Osservatori provinciali vengono utilizzati dai Provveditorati agli studi per il sostegno e la consulenza delle istituzioni scolastiche, il monitoraggio e le verifiche di qualità delle iniziative poste in essere, la programmazione di iniziative di coordinamento tra scuole per il confronto e la circolazione delle esperienze, la realizzazione delle iniziative di formazione in servizio e di aggiornamento mirato³⁷. Particolare attenzione è data alla formazione in servizio e all'aggiornamento, al fine di ottimizzare le risorse professionali coinvolte nei diversi progetti e di garantire una ricaduta volta al miglioramento delle azioni educativo-didattiche delle scuole³⁸.

Relativamente all'avvio dei piani integrati interistituzionali, la circolare dispone che gli osservatori stipulino protocolli di intesa con organi a livello locale e distrettuale, come le ASL (oggi ASP), le scuole, le forze sociali e del privato (associazioni, cooperative, ecc.), e che si occupino pertanto della formalizzazione e istituzione di reti di lavoro sociale, definendo anche le cosiddette zone di competenza degli Osservatori d'area (preferibilmente a livello di distretto socio-sanitario). Si tratta di azioni che fanno tesoro dei contributi di studiosi accreditati nella lettura sociologica, come Maguire e Folgheraiter che, attraverso una prospettiva antropo-sociale e culturale, hanno dimostrato nei primi anni Novanta del XX secolo l'importanza e la funzionalità della progettazione e dell'implementazione del *lavoro sociale di rete*, soprattutto in situazioni di disagio sociale³⁹.

Ogni Osservatorio d'area ha inoltre specifici compiti, che riguardano principalmente la raccolta delle informazioni, sia quantitative che qualitative, sul fenomeno della dispersione scolastica nel territorio di competenza, la promozione di una cultura antidispersione, coinvolgendo anche le figure genitoriali, la costituzione di una mappa delle risorse e dei vincoli per affrontare in modo sistematico le problematiche rilevate, la definizione degli obiettivi di intervento, sia in ambito scolastico che extrascolastico, la formulazione di un piano integrato di area, attraverso l'attivazione di reti di scuole, sia in orizzontale che il verticale, tra scuola e territorio, la messa in atto degli interventi con la definizione di specifici sistemi di valutazione e, infine, il costante raccordo con gli Osservatori provinciali e con quello regionale.

Anche se, a seguito di altre disposizioni governative, come la legge n. 59 del 1997, ovvero dell'autonomia scolastica, conosciuta anche come Riforma Bassanini⁴⁰, e del D.P.R. n. 275 del 1999 *Regolamento recante norme in materia di autonomia scolastica*, il ruolo di questi organismi diventa sempre più indispensabile, soprattutto per la realizzazione di progetti scolastici a livello locale, gli osservatori iniziano paradossalmente, pian piano, ad essere dismessi nelle *microaree* individuate, e a rimanere invece attivi negli ambiti scolastici provinciali a livello di *macroaree*. Solo alcune regioni mantengono attivi tali organismi, come

³⁶ *Ibi*, p. 5.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ibi*, p. 6.

³⁹ Cfr. F. Folgheraiter, *Operatori e lavoro di rete. Saggi sul mestiere di altruista nelle società complesse*, Erickson, Trento 1991; L. Maguire - F. Folgheraiter, *Il lavoro sociale di rete*, Erickson, Trento 1994.

⁴⁰ Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, G.U. n. 63 del 17 marzo 1997.

ad esempio la Sicilia, che rappresenta il territorio prevalentemente studiato in questa sede di lavoro.

L'ultima regione del Sud Italia, sulla base dei dati rilevanti l'alto tasso di dispersione scolastica, attraverso specifici accordi con il Ministero della Pubblica Istruzione porta avanti questo macro progetto e, successivamente, con la nota del Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regione Sicilia del 16.10.2003, dispone la costituzione degli Osservatori, non solo a livello regionale, ma in tutte le Province e in specifiche aree definite, *con finalità di promozione, coordinamento, sostegno e monitoraggio delle iniziative territoriali per la realizzazione del successo formativo di tutti gli alunni*.

In un primo momento gli Osservatori della regione Sicilia, declinati in Osservatori provinciali e di area (questi ultimi a livello di distretto socio-sanitario) si configurano come organismi deputati per lo più alla prevenzione e al contrasto del fenomeno della dispersione scolastica. Successivamente, a seguito dell'allungamento dell'obbligo formativo⁴¹ e di quello scolastico⁴², nonché della Legge del 13 luglio 2015, n. 107⁴³, definita anche *Legge della Buona Scuola*, gli ambiti e i contesti di intervento degli Osservatori si allargano, coinvolgendo più scuole e anche tutti quegli alunni definiti, secondo la CM del 27 dicembre 2012⁴⁴, alunni con *Bisogni Educativi Speciali*. Oltre al contrasto e alla prevenzione della dispersione scolastica, gli Osservatori d'area iniziano a sostenere le scuole nella realizzazione di questa nuova *difficile scommessa*, anche con la proposta di buone pratiche didattiche rivolte primariamente, non solo ai cosiddetti alunni a rischio di dispersione, ma anche a tutti quelli che necessitano di Piani Educativi Individualizzati (PEI) e di Piani Didattici Personalizzati (PDP), per i quali il raccordo con le famiglie e le strutture territoriali di competenza, nonché con i servizi extrascolastici offerti dalle autorità locali e dal privato (associazioni, cooperative ecc.), si rileva ineludibile ai fini del successo scolastico della promozione di una *cultura dell'inclusione*, come sostiene Favorini, *per un agire inclusivo*⁴⁵.

⁴¹ Legge 17 maggio 1999, n. 144, art. 68 (*Obbligo di frequenza di attività formative*), *Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali*, GU n. 118 del 22 maggio 1999 – Supplemento Ordinario n. 99.

⁴² Legge 27 dicembre 2006, n. 296, *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato*, art. 1, comma 622: «L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno d'età», G.U. - Serie Generale - n. 299 del 27 dicembre 2006. Si vedano anche: il D.M. 22 agosto 2007, n. 139, art. 1 *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, G.U. Serie Generale n. 202 del 31 agosto 2007; e la C.M. 30 dicembre 2010, n. 101, art. 1.

⁴³ Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, GU – serie generale, n. 162 del 15 luglio 2015.

⁴⁴ C.M. del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

⁴⁵ A.M. Favorini, *Credere nell'inclusione per un agire inclusivo*, in Ead. (a cura di), *La cultura dell'inclusione nella società contemporanea. Tipologie e modello inclusivi a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 47-61.

5. L'operatore pedagogico territoriale in Sicilia: consulente e sostenitore di buone pratiche inclusive

Inizialmente la circolare ministeriale in questione elencava come parti fondamentali dell'Osservatorio i dirigenti e gli ispettori scolastici, i rappresentanti degli enti locali e delle ASL/ASP dell'area interessata e anche del privato sociale organizzato⁴⁶. Inoltre, prevedeva l'individuazione di un coordinatore, tra i dirigenti facenti parte dell'organo in questione e di docenti con funzioni di Operatori pedagogici territoriali (OPT), nominati sulla base della dotazione organica provinciale della componente insegnante, che prevedeva la sostituzione del personale titolare nelle attività curricolari, e con criteri di selezione che tenevano conto dei titoli culturali e professionali, delle specifiche esperienze maturate funzionali alla tipologia dei progetti da svolgere, nonché di adeguate competenze disciplinari oltre che psico-pedagogiche e metodologiche per la progettazione, documentazione e verifica delle attività⁴⁷.

Attualmente la regione Sicilia dispone della figura dell'OPT, che, a seguito dell'art. 1 comma 65, legge n. 107 del 2015, recluta annualmente sulla base dei cosiddetti di *posti di potenziamento*, previsti nell'ambito dell'organico di autonomia⁴⁸. Si tratta di docenti specializzati e con esperienza didattica consolidata collocati negli osservatori costituiti nelle aree degli ambiti territoriali provinciali, definite sulla base dei progetti di interesse locale, di specifici accordi tra le scuole (accordi di rete) del medesimo ambito e, pertanto, a seguito delle richieste derivanti dagli accordi di rete⁴⁹. Ad oggi nel territorio siciliano, oltre all'osservatorio regionale, come si evince dal sito web istituzionale, risultano istituiti e funzionali gli osservatori provinciali, uno per ogni provincia, collocati negli uffici degli ambiti territoriali, e n° 54 osservatori d'area (a livello di distretto sociosanitario e/o di accordi di reti di scuole), collocati nelle scuole di riferimento delle aree definite secondo gli accordi di rete⁵⁰. La tabella seguente mostra l'articolazione territoriale:

Provincia	N° Osservatori d'area
Agrigento	6
Caltanissetta	5
Catania	10
Enna	4
Messina	4
Palermo	11

⁴⁶ C.M. 9 agosto 1994, n. 257, p. 9 in <https://www.istruzione.it>, ultima consultazione luglio 2021.

⁴⁷ Cfr. C.M. 9 agosto 1994, n. 257, pp. 7-9.

⁴⁸ Legge 107 del 2015, art. 1, commi 5, 60-70.

⁴⁹ Legge 107 del 2015, art. 1, commi 70-71.

⁵⁰ www.usr.sicilia.it/index.php/dispersione-scolastica-e-disagio/osservatori-sulla-dispersione (ultima consultazione luglio 2021).

Ragusa	3
Siracusa	5
Trapani	6

Il docente OPT è distaccato a seguito di apposita selezione interna tra coloro che ne fanno richiesta, – il suo margine di intervento riguarda la prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica, – attraverso la condivisione di specifici progetti con tutti gli osservatori presenti, come quelli di ricerca-azione, ma anche di promozione di percorsi educativi che vedono la scuola protagonista sempre più impegnata in attività e in buone pratiche didattiche inclusive, rivolgendo particolare riguardo a tutti gli alunni con bisogni educativi speciali.

L'OPT è un professionista che si configura come *risorsa* di fondamentale importanza, che disponendo di sua *cassetta degli attrezzi* di tipo *speciale*, agisce all'interno di un sistema complesso, interfacciandosi quotidianamente non solo con i docenti, che ne richiedono l'operatività pedagogica, a seguito di specifiche rilevazioni effettuate su alunni in difficoltà e/o bisognosi di interventi *speciali*, ma anche e soprattutto con le altre *figure di sistema* che, pur appartenendo – prendendo in prestito un termine di Dewey – al mondo dell'*extramuros*, concorrono al benessere didattico di ogni alunno con BES, condividendo la prospettiva del lavoro sociale di rete e quella ecologica. In questa direzione, l'OPT rappresenta l'*operatore nodo* di una *rete* costituita dai professionisti scolastici (docenti), da quelli delle strutture pubbliche, come i servizi sociali e le ASP (servizi di neuropsichiatria infantile e adolescenza – NPPIA), e dai professionisti appartenenti al privato (associazioni, cooperative ecc.) dell'*area territoriale* di riferimento.

L'OPT concorre anche a sostenere e consolidare il raccordo con le famiglie attraverso la creazione di appositi sportelli psicopedagogici, intenzionalmente pensati per gli alunni in difficoltà e/o in situazioni di *malessere didattico*, e per i genitori, che molte volte hanno bisogno di essere orientati sul modo in cui *prendersi cura* dei propri figli in termini educativi, fornendo *strumenti* utili per *saper costruire* o *ri-costruire*, anche insieme ai docenti, relazioni educative autentiche ed emancipative, migliorandone conseguentemente la qualità dell'esistenza⁵¹.

A seguito degli ultimi decreti legislativi sull'inclusione, l'OPT è sempre più presente nelle diverse attività di consulenza e di sostegno rivolte al personale docente, non solo per le articolate attività connesse al fenomeno della dispersione scolastica, così come previsto dalla normativa che ne ha consentito la sua posizione istituzionale, ma anche in tutte quelle che riguardano la realizzazione di progetti e di pratiche educative prevalentemente a scopo inclusivo, soprattutto laddove si evincano situazioni politico-scolastiche che abbiamo sopra definito conseguenza delle forme di “reclutamento di rattoppo”.

È in queste circostanze che tale professionista dell'educazione e della formazione è sempre più coinvolto in attività di consulenza pedagogica, principalmente rivolte ai docenti alieni dai *saperi* della pedagogia speciale, ma impegnati in attività non per nulla semplici, come per

⁵¹ Per un approfondimento si veda: P. Gaspari, *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Anicia, Roma 2021.

esempio l'elaborazione e l'implementazione dei piani educativi individualizzati, soprattutto quelli previsti dalle ultime disposizioni ministeriali, che prevedono l'adozione di modelli strutturati su base ICF da sviluppare insieme agli altri componenti del GLO: il team dei docenti della classe dell'alunno disabile, la famiglia, gli esperti appartenenti alle ASL/ASP e anche le figure di sistema che operano nell'ambito di associazioni, cooperative sociali o di altre realtà educative⁵².

L'OPT è anche il professionista pedagogico che facilita le relazioni tra la scuola e tutti gli altri attori coinvolti nel delicato e arduo *lavoro di rete*, con l'obiettivo di far funzionare le diverse professionalità coinvolte nelle differenti situazioni scolastiche, strutturando ed organizzando sistematicamente il contesto-gruppo, con abilità di coordinamento, di negoziazione-mediazione, di coinvolgimento, di aiuto a risolvere le problematiche rilevate, facilitando gli accordi e la condivisione di obiettivi e di scelte metodologiche⁵³.

Oltre ad essere il professionista che lavora per prevenire e contrastare il fenomeno della dispersione scolastica, l'OPT è dunque il professionista che aiuta, sostiene e orienta il docente di sostegno (soprattutto quelli reclutati con il sistema del "rattoppo") a promuovere l'inclusione, fornendo gli strumenti conoscitivi per progettare percorsi di didattica speciale, caratterizzati da specifiche scelte metodologiche ed organizzative, volti alla rimozione di barriere che ostacolano l'apprendimento di tutti gli allievi, valorizzando i talenti di ciascuno⁵⁴, secondo il principio che gli ideali educativi si esprimano attraverso sfide pedagogiche da cui la scuola non può allontanarsi⁵⁵. L'OPT aiuta pertanto la scuola ad attivare e realizzare azioni e buone pratiche didattiche inclusive⁵⁶, attraverso attività di consulenza pedagogica e di percorsi di ricerca-azione intesi, come itinerari di *formazione in servizio*, realizzabili nella scuola sempre più considerata, nel panorama pedagogico internazionale, un contesto ad elevata professionalità, in cui – secondo Schön – bisogna propendere per il "rigore", ovvero per la scientificità, e per la "pertinenza", in base alla quale il lavoro di un professionista consiste in un'opera di costruzione all'interno di situazioni caratterizzate da complessità⁵⁷.

Siamo dell'idea che l'operatività di questo specialista, di cui attualmente la regione Sicilia dispone, sia essenziale e produttiva ai fini della qualità dell'inclusione, perché si configura come un consulente esperto in progettazione didattica inclusiva, soprattutto nelle situazioni che abbiamo sopra definito di "reclutamento di rattoppo", in cui gli uffici scolastici (regionali e

⁵² Decreto Ministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020, *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*, in <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html> (ultima consultazione luglio 2021).

⁵³ In proposito, sul tema dei gruppi e delle strategie connesse, si veda: P. De Serio, *Far funzionare i gruppi. Risolvere le situazioni complesse con la facilitazione esperta e il face-model*, FrancoAngeli, Milano 2010.

⁵⁴ Cfr. L. Chiappetta Cajola - A.M. Ciraci, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando, Roma 2013.

⁵⁵ Cfr. R. Dainese, *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, Milano 2016.

⁵⁶ Cfr. P. Mulè, *Il docente curricolare promotore dell'integrazione e dell'inclusione sociale nella scuola dell'autonomia*, in Ead. (a cura di), *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*, Pensa Multimedia, Lecce 2016, pp. 97-118.

⁵⁷ Cfr. C. Laneve, *L'insegnante come soggetto epistemico. Un contributo alla epistemologia della pratica educativa*, in G. Zanniello (a cura di), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Armando, Roma 2008, p. 83.

provinciali) tentano di “rimediare” al problema attraverso corsi di aggiornamento professionale rivolti ai docenti senza specifico titolo di studio, condividendo, in un tempo limitato, brevi *nozioni* di pedagogia e di didattica speciale, senza fornire, a nostro avviso, i dispositivi didattici necessari per “vincere” la *difficile scommessa* dell’inclusione. Attraverso la figura del professionista che opera negli osservatori d’area è possibile, invece, organizzare la formazione in servizio in modo più mirato, strutturandola su misura per “quella” fenomenologia didattica, pertinente alle specifiche *organizzazioni inclusive*, in cui l’unicità, la singolarità e l’irripetibilità del singolo alunno non può essere *curata* da un punto di vista educativo con l’adozione e la condivisione di modelli standardizzati, uguali per tutti, ma attraverso *logiche pedagogiche*, pensate con rigore per *quella* situazione, che prevedano lo studio, l’elaborazione e l’adozione di strategie di intervento situate, per organizzare meglio e con sistematicità buone pratiche didattiche inclusive in una scuola dal *volto ecosistemico*.

Corrado Muscarà
Università di Catania

Riferimenti bibliografici

- Amatori G. - Mesquita H. - Quelhas M.d.R., *Special education for inclusion in Europe: Critical Issues and comparative perspectives for teachers education between Italy and Portugal*, «Education Sciences & Society», 1 (2020), pp. 78-89.
- Baldacci M. - Nigris E. - Riva M.G. (a cura di), *Il problema della formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Baldacci M., *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Bellatalla L., *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Erickson, Trento 2010.
- Bertolini P. - Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1994.
- Bobbio N. (a cura di), *Scritti e discorsi politici*, La Nuova Italia, Firenze 1966.
- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and desing* (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1986.
- Canevaro A., *Educazione e handicappati*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
- Id., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013.
- Catalfamo G., *Educazione della persona e socializzazione*, Edizioni Sfameni, Messina 1989.
- Chiappetta Cajola L. - Ciraci A.M., *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando, Roma 2013.
- Chiappetta Cajola L., *Il PEI con l’ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali*, Anicia, Roma 2019.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2020.
- D’Alonzo L., *Pedagogia speciale per l’inclusione*, Scholè, Brescia 2018.
- Dainese R., *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l’inclusione*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- De Bartolomeis F., *Scuola e territorio: verso un sistema formativo allargato*, La Nuova Italia, Firenze 1983.
- De Serio P., *Far funzionare i gruppi. Risolvere le situazioni complesse con la facilitazione esperta e il face-model*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, la Nuova Scientifica, Firenze 1996.
- Elliot J., *La ricerca-azione: un quadro di riferimento per l’autovalutazione nelle scuole*, in G. Pozzo e

- L. Zappi (a cura di), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti e casi*, Bollati Boringhieri, Torino 1993, pp. 95-120.
- Favorini A.M., *Credere nell'inclusione per un agire inclusivo*, in Ead. (a cura di), *La cultura dell'inclusione nella società contemporanea. Tipologie e modello inclusivi a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 47-61.
- Fiorucci M. - Lopez G. (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Edizioni Romatre-Press, Roma 2017.
- Folgheraiter F., *Operatori e lavoro di rete. Saggi sul mestiere di altruista nelle società complesse*, Erickson, Trento 1991.
- Frabboni F., *Didattica generale: una nuova scienza dell'educazione*, Bruno Mandadori, Milano 1999.
- Frabboni F. - Guerra L., *La Città educativa: verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna 1991.
- Frabboni F. - Guerra L. - Scurati C., *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 1999.
- Gargiullo R.M., *Special education in contemporary society*, Sage Publications, United States of America 2012.
- Gaspari P., *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Anicia, Roma 2021.
- Hodkinson A., *Key Issues in special educational needs disability & inclusion*, Sage Publications, UK 2019³.
- Ianes D. - Cramerotti S., *Usare l'ICF nella scuola: spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson, Trento 2011.
- Laneve C., *Per una teoria della didattica: modelli e linee di ricerca*, La Scuola, Brescia 1993.
- Id., *L'insegnante come soggetto epistemico. Un contributo alla epistemologia della pratica educativa*, in G. Zanniello (a cura di), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Armando, Roma 2008, pp. 83-93.
- Laporta R., *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1971.
- Maguire L. - Folgheraiter F., *Il lavoro sociale di rete*, Erickson, Trento 1994.
- Marrow A.J., *The practical theorist: the life and work of Kurt Lewin* (1969), *Kurt Lewin fra teoria e pratica*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1977.
- Massa R., *La ricerca-azione*, in R. Massa (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Bari 1990, pp. 25-26.
- Medeghini R. - Valtellina E., *Quale disabilità? Culture, modelli, e processi di inclusione*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 2, Le Monnier, Firenze 1990.
- Mulè P., *Il docente curricolare promotore dell'integrazione e dell'inclusione sociale nella scuola dell'autonomia*, in Ead. (a cura di), *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*, Pensa Multimedia, Lecce 2016, pp. 97-118.
- Pfeiffer S.I. - Reddy L.A., *Inclusion practices with special needs students: theory, research, and application*, The Haworth press, New York USA 1999.
- Pigliacampo R., *Nuovo Dizionario delle disabilità, dell'handicap e della riabilitazione*, Armando, Roma 2009.
- Scurati C., *La ricerca-azione: storia, problemi e prospettive*, in G. Pozzo e L. Zappi (a cura di), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti e casi*, Bollati Boringhieri, Torino 1993, pp. 73-94.
- Sorzio P., *Dewey e l'educazione progressiva*, Carocci, Roma 2009.
- Spadafora G., *L'educazione per la democrazia: studi su John Dewey*, Anicia, Roma 2015.
- Tannenbergerová M. - Fučík P. - Pančocha K. - Vrabel M., *Evaluation of school inclusion. Mission (Im)possibile*, WaxmannVerlag GmbH, Munster, Germany 2018.

L'educatore socio-pedagogico nei contesti scolastici per un agire inclusivo

Enza Sidoti, Silvia Palma¹

Il presente lavoro intende portare una riflessione sulla figura dell'educatore socio-pedagogico, a partire dall'idea di essa che nel tempo faticosamente si è maturata a livello culturale. In questa cornice, il contributo intende tracciare lo specifico professionale, teorico e pratico, dell'educatore e del pedagogo e le competenze trasversali necessarie per la progettazione di un agire educativo inclusivo, soprattutto negli istituti secondari. Il DL 65/2017 evidenzia l'importanza di specifiche competenze professionali, indispensabili per qualificare con fondamento scientifico gli interventi educativi nei diversi ambiti dei servizi alla persona, in tutte le fasi della sua vita².

This work aims to reflect on the figure of the social educator, starting from the idea that over time has laboriously matured at a cultural level. In this context, the contribution aims to trace the specific professional, theoretical and practical, of the social educator and the pedagogue and the transversal skills necessary for the design of an inclusive educational action, especially in secondary schools. The DL 65/2017 highlights the importance of specific professional skills, essential to qualify with scientific foundation educational interventions in the different areas of services to the person, in all stages of his life.

Parole chiave

Inclusione; professionalità; metodo educativo; lavoro educativo; normativa.

Keywords

Inclusion; professionalism; educational method: educational work; legislation.

1. Introduzione

Il profilo dell'educatore è da sempre connesso alle trasformazioni sociali, culturali, economiche e politiche del tempo e ai contesti in cui agisce, al punto di rendere complesso il processo di definizione e di costruzione di un'identità professionale «costantemente in via di definizione, restia a qualsiasi tentativo di stabilizzazione all'interno di una rassegna esaustiva di compiti e funzioni»³.

La correlazione degli aspetti legislativi con i profili professionali e funzionali dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogo appare una operazione non priva di difficoltà. Nella giungla di titoli e di ambiti lavorativi eterogenei e incerti, nel contesto di norme contraddittorie che attendevano da oltre venti anni di essere riviste e che risultavano inadeguate ai tempi e alle modifiche sopraggiunte nell'organizzazione, per la volta nella storia, il 4 dicembre 2017, gli

¹ Il presente contributo è così suddiviso: Enza Sidoti è autrice dei paragrafi: 2 e 4. Silvia Palma è autrice dei paragrafi: 1 e 3.

² V. Iori, *Educatori e Pedagogisti, Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018.

³ S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso o complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2008, p. 11.

educatori sono scesi in piazza a manifestare davanti al Senato. Sugli striscioni compariva «Dignità per il lavoro educativo»⁴. Negli stessi giorni in diversi atenei gli studenti si riunivano in *sit-in* per discutere e rivendicare il riconoscimento del loro futuro professionale⁵. È scaturita una nuova consapevolezza della dignità professionale ed è emersa la richiesta, da parte delle associazioni, di un'approvazione immediata di una legge che riconoscesse il valore scientifico della cultura pedagogica e delle professioni educative.

La storia della connotazione identitaria di queste figure professionali si è sviluppata in modo tortuoso, attraverso percorsi di studio differenti e d'incertezze epistemologiche. Immaginata un tempo come una differenziazione dell'attività dell'educare, che si collocava in generale nel territorio dell'extrascolastico, ma primariamente strutturata in ambiti sanitari, questa figura nei recenti anni ha ampliato i suoi spazi di intervento.

L'Organizzazione delle Nazioni Unite, nel delineare l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, individua nell'educazione «di qualità, equa e inclusiva, un'opportunità di apprendimento per tutti»⁶.

Educatori non ci si improvvisa⁷. Questo è l'obiettivo della Legge 205/2017, nuove competenze e nuove strategie, sottese alla capacità di stare nel disagio⁸ sono necessarie soprattutto di fronte alle nuove sfide della società sempre più violenta e indifferente, pervasa dalla solitudine e dalla precarietà.

Si tratta di una normativa attesa per molto tempo, nella misura in cui si propone di regolamentare il profilo professionale dell'educatore e i diversi e complessi versanti che ciò chiama in causa: l'iter di formazione universitaria, gli ambiti di intervento, le tipologie contrattuali, la definizione e il riconoscimento delle sue competenze specifiche.

La proposta di legge delinea la fisionomia dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogista come operatori capaci di uno sguardo unitario e complesso, che sappiano intervenire a supporto della crescita e della piena umanizzazione delle persone, lungo l'intero arco di vita. L'intento legislativo è quello di stabilirne con precisione l'identità e le competenze e di riconoscerne e valorizzarne il lavoro prezioso.

La L. 205/17, affida all'educatore professionale socio-pedagogico le conoscenze, le abilità e le competenze educative e formative dedicate alla progettazione, programmazione, realizzazione e valutazione di interventi educativi e formativi nei servizi diretti alla persona. In questa prospettiva, l'educatore diventa accompagnatore e facilitatore dei processi di apprendimento nei contesti di educazione permanente e di formazione professionale, nonché *trait d'union* a favore dell'inserimento lavorativo. Gli viene riconosciuto, infine, un ruolo di mediatore nella definizione delle politiche formative, di pianificazione e gestione di servizi di rete nel territorio in una visione collaborativa, per l'attivazione di sistemi integrati, per la gestione e la valorizzazione delle risorse.

⁴ V. Iori, *Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso*, «Rivista SIPED», XV, 2 (2017), p. 21.

⁵ Cfr. V. Iori, *Educatori e Pedagogisti, Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, cit..

⁶ L. Chiappetta Cajola - M. Traversetti, *L'educatore socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca*, «ECPS Journal», 17 (2018), p.17.

⁷ Cfr. V. Iori, *Educatori e Pedagogisti, Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, cit..

⁸ B. Canevaro, *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, EDB, Bologna 2015.

Riguardo ai luoghi dell'agire educativo, a tal proposito, il comma 594 della Legge 205/2017 dichiara:

operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale⁹.

Le figure dell'educatore e del pedagogo appaiono strategiche nella prospettiva di un'indispensabile innovazione del sistema di welfare, secondo un'ottica promozionale e rigenerativa.

L'educatore rientra, così, nel livello di conoscenze, competenze e abilità e opera nelle aree di professionalità del 6° livello del Quadro Europeo delle Qualificazioni (QEQ), secondo la referenziazione nazionale delle qualificazioni all'European Qualification Frameworks da parte del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, Dipartimento delle Politiche Europee, ISFOL. Secondo le medesime normative e referenziazioni, il Pedagogo rientra nel livello di conoscenze, competenze e abilità e opera nelle aree di professionalità del 7° livello del Quadro Europeo delle Qualificazioni (QEQ). L'Italia si adegua così al resto dei Paesi europei.

Un ulteriore e un importante chiarimento sulla figura dell'educatore in Italia, contrassegnata da due distinte formazioni, rientra nei commi 595 e 596 della L. 205/17, in cui gli sbocchi occupazionali, sono definiti sulla base dei diversi percorsi formativi: gli educatori professionali socio-sanitari (SNT-2) potranno lavorare in ambito sanitario e socio-sanitario, mentre gli educatori professionali socio-pedagogici (L-19) potranno lavorare in ambito educativo e socio-educativo e anche nel socio-sanitario (limitatamente alle attività educative). Entrambi i percorsi si prefiggono di trasmettere conoscenze teorico-pratiche funzionali all'analisi della realtà sociale, culturale e territoriale nonché competenze pedagogico-progettuali, metodologico-operative, organizzativo-istituzionali che consentano di assolvere i compiti di programmazione e progettazione, di presa in carico dell'utenza, di coordinamento e gestione di progetti, attività e servizi attraverso l'integrazione e la valorizzazione delle risorse del territorio¹⁰. Il tema della progettazione è questione centrale per le professioni educative e induce a non trascurare il passato e a impegnarsi per il futuro, «prendendo in considerazione le radici dei problemi, le attese, i desideri, i cambiamenti degli interlocutori coinvolti, rimandando all'immaginare e all'ideale, che sono motori dell'agire pedagogico»¹¹.

Per la prima volta in Italia l'intento è stato uscire dal ginepraio normativo dopo venti anni di sostanziale vuoto legislativo e norme complesse, a volte confuse, che comprendono anche

⁹ V. Iori, *Educatori e Pedagogisti, Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, cit., p. 68.

¹⁰ Cfr. F. Oggionni, *(Ri) formare la professionalità educativa*, «Annali online della didattica e della formazione docente», 8 (2016), p. 65.

¹¹ C. Birbes, *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*, Vita e Pensiero, Milano 2012, p. 132.

grovigli, ingiustizie e disparità. Oggi, infatti, nelle professioni educative non solo sono compresenti laureati che provengono da due diverse facoltà universitarie, ma vi è un riconoscimento delle professioni educative, una dignità scientifica e professionale che porta ad un decisivo miglioramento della qualità dei servizi. Implementare il welfare educativo e la cura educativa a tutti i livelli significa conferire un ruolo sempre più essenziale all'inclusione e alla tutela dello svantaggio, alla prevenzione del disagio, alla crescita educativa in ambito familiare e scolastico, alla genitorialità, favorendo l'autorealizzazione e la promozione del benessere.

Lo scopo prioritario, pertanto, è innescare circuiti virtuosi nei percorsi di aiuto e d'assistenza, in cui le figure dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogo possano trovare riparo e agire attraverso azioni che possano promuovere il welfare educativo come risposta alle trasformazioni della società odierna attraverso competenze di confine¹².

2. Il ruolo dell'educatore socio-pedagogico nei contesti scolastici

L'insegnante a scuola ha l'opportunità di essere affiancato da figure professionali appositamente formate per fare da ponte tra soggetti in formazione, scuola, famiglia e territorio. In quest'ottica si sono venute lentamente legittimando, accanto alla figura dell'insegnante, quella dell'educatore e del pedagogo specificamente preparate ad intercettare e fronteggiare i nuovi bisogni educativi sia nei vari contesti sociali, sia nella stessa istituzione scolastica¹³. L'educatore, infatti, non si sovrappone o sostituisce all'insegnante, svolgendo funzioni didattiche o di sostegno, ma lo affianca per osservare le dinamiche di classe o sostenerne l'attività curricolare con proprie competenze specifiche.

L'educatore, per favorire la comprensione dell'alunno, sostiene lo sviluppo della relazione empatica fra docenti e studenti, che «va oltre la semplice conoscenza, implicando che la persona non sia colta in maniera schematizzata ma venga apprezzata nella sua singolarità, lungi dalla tendenza a classificarla secondo standard e livelli di presunta ed equivoca normalità»¹⁴.

Può collaborare, inoltre, alla gestione della scuola e delle sue finalità, facilitando il compito dell'insegnante permettendogli, a sua volta, di svolgere al meglio il suo ruolo¹⁵.

La legge identifica nella figura dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogo «un operatore capace di uno sguardo unitario e complesso, che sappia intervenire a supporto della crescita e della piena umanizzazione delle persone, lungo l'intero arco di vita e nei molteplici contesti in cui l'educazione si realizza»¹⁶.

L'azione educativa è diversa in base alle varie rappresentazioni e credenze presenti nei contesti per cui emerge la necessità di delineare come l'idea di efficacia dell'azione educativa «debba

¹² Cfr. P. Orefice, *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Bruno Mondadori, Milano 2011.

¹³ Cfr. S. Calaprice, *Le professioni educative nei contesti di apprendimento e socializzazione: formare il "pedagogo" per la scuola*, in L. Binanti et al. (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa MultiMedia, Lecce 2017.

¹⁴ B. Rossi, *Sentire empatico, sentire etico. L'ascolto che educa*, in A. Chionna - G. Elia (a cura di), *Un itinerario di ricerca della pedagogia*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2012, p. 469.

¹⁵ Cfr. S. Calaprice, *L'Educatore e il Pedagogo scolastico. Perché, ruoli e competenze*, «Formazione & Insegnamento», XIV, 3 (2016), p. 328.

¹⁶ V. Iori, *Educatori e Pedagogisti, Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, cit., p. 11.

rapportarsi non tanto a valori generali, ma a valori condivisi almeno da una comunità e allineati alle reali possibilità di cambiamento degli attori coinvolti»¹⁷. In effetti, gli si attribuisce un ruolo strategico sociale nella costruzione di un dialogo significativo non solo con l'utente, ma anche con il territorio e le comunità professionali in esso operanti¹⁸. Il compito dell'educatore non è nella formalità delle procedure, ma un costante impegno volto alla comprensione dell'altro ed un atteggiamento di disponibilità autentica che consenta di aiutarsi nella reciprocità, di crescere nei percorsi di umanizzazione che la stessa professionalità educativa richiede¹⁹.

Nell'ambito dell'auspicato cambiamento, teso a potenziare le strutture dell'istruzione in modo che siano concretamente sensibili ai bisogni di ciascuno, il lavoro dell'educatore professionale socio-pedagogico si caratterizza come un vero e proprio mestiere dell'umano. In ragione dell'intenzionalità, della creatività e del pensiero critico che lo contraddistingue, può promuovere in ciascuna persona la massima affermazione di sé e la crescita delle proprie potenziali risorse, rendendo queste ultime ricettive al miglioramento continuo e alla realizzazione individuale²⁰.

Il riconoscimento del diritto ad essere sé stessi, del ruolo sociale individuale e il clima di sensibilità alle differenze, richiede, in una comunità educante, un mutamento sociale, culturale, pedagogico e curricolare della vita scolastica e della sua progettualità anche in termini didattico-organizzativi, tanto più l'esigenza di predisporre strumenti e contesti in grado di comprendere e di accogliere tutte le diversità²¹.

Alla luce di tali presupposti, si evidenzia una stretta connessione tra la dimensione teleologica e la dimensione metodologica e didattica che caratterizza la *full inclusion* nel sistema di istruzione e formazione del Paese, in relazione anche alla presenza di allievi con Bisogni Educativi Speciali. Come mettono in evidenza, sia i vari documenti internazionali dell'OECD e dell'UNESCO, sia i più recenti dati dell'ISTAT²² sulla popolazione scolastica italiana, nelle classi sono presenti molteplici diversità che esigono dai servizi educativi un organico disegno progettuale a garanzia dell'inclusione di tutti e ciascuno. È proprio in una cornice educativa inclusiva che si delinea la figura dell'educatore socio-pedagogico, efficace anello di congiunzione tra le parti del sistema di educazione, d'istruzione e di formazione. Si pone in relazione sinergica, dialettica e competente con gli allievi, la scuola, la famiglia e il territorio. La già citata Legge 205/2017 attribuisce un significato strategico al ruolo sociale dell'educatore nell'ambito del dialogo, della collaborazione e dell'interazione con il territorio e con le comunità professionali in esso operanti, evidenziandone tutto il potenziale sia nella promozione

¹⁷ L. Fabbri - M. Giampaolo - A. Romano, *In principio era il decreto. Verso una progettazione condivisa tra insider e outsider*, «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», 18 (2018), p. 104.

¹⁸ Cfr. S. Calaprice, *L'Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze*, cit., p. 328.

¹⁹ Cfr. A. Ascenzi - M. Corsi (a cura di), *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni formativi e nuove professionalità pedagogiche*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

²⁰ Cfr. L. Chiappetta Cajola - M. Traversetti, *L'educatore socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca*, cit., p. 115.

²¹ Cfr. L. Chiappetta Cajola - A.M. Ciraci, *Didattica inclusiva: quali competenze per gli insegnanti?* Armando, Roma 2013.

²² Cfr. ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*, «Statistiche report», 09 dicembre 2020, p. 6.

di una vera e propria «etica del dialogo»²³, sia nella realizzazione efficace di attività educative e formative, tali da accompagnare e facilitare i processi e gli interventi nei diversi contesti e di cooperare nell'ambito dei servizi integrati anche in una logica di ricerca e sperimentazione. L'educatore può facilitare la costruzione di prassi educative e di istruzione che, realizzate attraverso una metodologia guidata da approcci sinergici e condivisi tra i vari *stakeholders*, possono contribuire allo sviluppo dell'inclusione scolastica e sociale. Professionista capace di arricchire e di supportare una progettualità sociale e formativa, che sia inclusiva e condivisa e che coinvolga, in un circolo virtuoso, le agenzie formative formali, non formali e informali, nell'ambito di un rapporto dialettico e costruttivo con tutti i profili professionali che operano nei servizi scolastici. Si tratta di un orientamento etico e culturale nella prospettiva della co-costruzione di una multivarietà di proposte, che sappia coniugare le logiche individuali con quelle della collettività e delle reti territoriali, in una visione a lungo termine *long life learning* e nell'identificazione di una serie di punti fermi, entro cui sviluppare le molteplici dimensioni dell'educazione, da quella bio-psico-fisica a quella cognitiva e intellettuale-conoscitiva, a quella critico-volitiva e socio-valoriale. L'obiettivo:

non è quello di accompagnare passo dopo passo lo studente nella quotidianità di tutte le sue esperienze, bensì di proporre un'educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive²⁴.

Tra gli ambiti di azione nel quale l'educatore socio-pedagogico può primariamente operare vi è quello relativo alle multiformi attività scolastiche di sostegno, tese ad assicurare un efficace coordinamento di tutte le attività progettuali di istituto e finalizzate a promuovere la piena integrazione di ciascun alunno nel contesto sia della classe, sia della scuola. I suoi ambiti di azione sono relativi sia alla pianificazione e realizzazione di quanto progettato, sia alla valutazione degli interventi e dei trattamenti educativi e formativi diretti a ciascun allievo.

Il coinvolgimento dell'educatore può, così, rappresentare, nella sfera della pianificazione e realizzazione del Progetto individuale, il mediatore tra le agenzie formative (ASL, Enti locali, famiglie e altre istituzioni scolastiche) al fine di garantire la socializzazione e favorire, di conseguenza, la prevenzione del disagio, il rapporto tra persone di culture diverse, la partecipazione attiva di tutti gli allievi, con particolare riguardo a coloro che manifestano fragilità di origine varia. In questa prospettiva, nell'ambito della progettazione della scuola e nella logica di un continuum culturale, relazionale e operativo, l'educatore può indubbiamente contribuire alla rimozione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, promuovendo, di contro, l'implementazione massima dei facilitatori alla vita collettiva e alle esperienze comuni.

Nell'ottica dello sviluppo sostenibile, pertanto, la presenza dell'educatore socio-pedagogico a scuola si rivela strategica nell'integrare l'azione educativa e didattica degli insegnanti in una ri-

²³ E. Morin, *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione* (2014), tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2015, p. 58.

²⁴ G. Cerini, *Le nuove indicazioni per il curricolo verticale*, Maggioli, Rimini 2013, p. 203.

organizzazione scolastica maggiormente efficace, in grado di realizzare modalità innovative metodologico-didattiche anche rispetto alla distribuzione oraria, sia delle attività sia degli allievi nella classe e nei gruppi-classe orizzontali e verticali, nonché dell'impiego maggiormente funzionale delle risorse professionali presenti e in un diverso rapporto con il territorio.

3. *Best Practices inclusive nella scuola secondaria*

L'obiettivo di realizzare una società inclusiva non può non partire dalla costruzione di una scuola inclusiva i cui principi ispiratori, radicati nella lotta alla discriminazione, alla disuguaglianza e all'esclusione dall'istruzione, in particolare delle fasce più deboli, sono tesi alla rimozione delle barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli allievi alla vita scolastica²⁵.

Nell'attuale momento storico contraddistinto da un'emergenza sanitaria, economica, sociale ed educativa prodotta dalla diffusione pandemica del COVID-19, appare quanto mai urgente parlare di educazione in un'ottica olistica e inclusiva.

La realizzazione di una scuola inclusiva riporta in primo piano il nodo centrale da districare, ovvero la necessità di una rinnovata cultura educativa e didattica in grado di trarre dagli studi pedagogici, dalla ricerca scientifica più accreditata e dai principi ispiratori di documenti nazionali e internazionali, i suoi fondamenti e le sue ragioni.

Esiste una sostanziale differenza tra agire in una classe di preadolescenti-adolescenti e in quella di bambini. I più piccoli sono, in fase iniziale, in parte privi di determinate e specifiche conoscenze, pur se ricchi di un bagaglio variegato di conoscenze e di esperienze fondamentali. L'alunno preadolescente-adolescente ha, invece, al suo attivo, un vissuto individuale più ampio e multiforme, nonché una formazione scolastica anteriore. Comincia a manifestarsi l'esigenza di sapere a che cosa può servire ciò che si apprende. Man mano che gli allievi maturano, il loro bisogno e la loro capacità di essere autonomi, di utilizzare la loro esperienza nell'apprendimento, di riconoscere la loro disponibilità ad apprendere e di organizzare il loro sapere attorno ai problemi della vita reale, cresce rapidamente, soprattutto a partire dagli anni dell'adolescenza.

Vi sono alcune condizioni che rappresentano, soprattutto nella scuola secondaria, dei punti di riferimento fondamentali in termini di *best practice* per tutti gli allievi per evitare processi di marginalizzazione e favorire l'inclusione: porre in essere un'azione individualizzata in grado di rispondere ai differenti bisogni educativi e alle potenzialità di ciascuno degli allievi; promuovere l'apprendimento e la cooperazione tra pari in classe; adoperare strategie basate sul *problem solving* e sull'applicazione delle conoscenze in contesti reali o simulati; impiegare la metacognizione come mezzo per l'autoregolazione delle singole strategie sociali e di apprendimento.

²⁵ Cfr. L. Chiappetta Cajola, *Ricerca educativa, politiche di istruzione e formazione, e scuola: nuove prospettive dal Rapporto Delors*, «Formazione & Insegnamento», XV, 2 (2017), p. 38.

Per l'educatore socio-pedagogico non è essenziale possedere un certo repertorio di tecniche e di linee precodificate di azione ma sviluppare la capacità di cogliere il profilo originale delle situazioni e mettere in gioco abilità di reazione, innovazione, creazione e decisione che non risiedono in codici di apprendere ma si esplicano solo in pratiche situate.

Più si programmano interventi di valorizzazione delle abilità più si aumenta la partecipazione alle attività di classe e il riconoscimento nel gruppo²⁶. L'educatore socio-pedagogico, a tal proposito, per incentivare la cooperazione e la collaborazione, a partire dalle singole potenzialità, deve fare leva sulla motivazione intrinseca e sull'autoefficacia che, secondo Bandura²⁷, rappresenta il vero motore motivazionale dell'apprendimento.

Le attività indispensabili per la valorizzazione degli alunni più deboli e per costruire itinerari di recupero e di sostegno devono partire, innanzitutto, dalle verifiche dei requisiti necessari per accedere alla proposta di istruzione di ciascun allievo, tenere conto dei singoli interessi ed effettuare operazioni di recupero analitico e sistematico delle lacune di ciascun alunno.

Nella fase dell'adolescenza, soprattutto nella scuola secondaria, le azioni educativo-didattiche fanno riferimento al ruolo centrale della relazione con i coetanei: tramite il gruppo dei pari l'adolescente sperimenta nuovi ruoli sociali, si orienta per quanto riguarda le norme e i valori di riferimento e trova un sostegno per rafforzare l'autostima. La classe è vista come una vera e propria comunità di apprendimento all'interno della quale si realizza una costruzione collaborativa della conoscenza in base a una continua negoziazione di significati e idee. Nella relazione con i pari c'è meno timore ad affermare in modo diretto il proprio punto di vista, oltre ad analizzare con più attenzione l'informazione di ritorno che si riceve da un coetaneo grazie all'utilizzo di uno stesso codice linguistico.

Al fine di favorire l'apprendimento e promuovere il processo di inclusione, una tecnica utile per interpretare ed analizzare i comportamenti e i ruoli sociali nelle relazioni interpersonali e per scoprire come le persone possono reagire in alcune circostanze è rappresentata dal *role playing* (gioco dei ruoli), che si rifà alla drammatizzazione. Si ritiene, infatti, che il mettere in scena un problema in forma drammatica possa far emergere aspetti del comportamento difficilmente formalizzabili verbalmente o razionalmente. Il *role playing* consiste nella simulazione dei comportamenti e degli atteggiamenti adottati generalmente nella vita reale e i ruoli sono assunti da due o più studenti davanti al gruppo dei compagni-osservatori. Gli studenti devono assumere i ruoli assegnati dall'educatore e comportarsi come pensano che si comporterebbero realmente nella situazione data.

Tra le competenze chiave di cittadinanza da conseguire al termine dell'istruzione obbligatoria, oggi, rivestono una grande attenzione nel dibattito internazionale, il pensiero critico e la capacità di risoluzione dei problemi. Delle azioni educativo-didattiche, in questa prospettiva, sono il *problem solving* e la tecnica dei casi. Quest'ultima consiste, nello specifico, nell'affidare a un gruppo di studenti il racconto di un insieme di avvenimenti o di una situazione problematica e nel promuovere una discussione per analizzare il problema, per comprendere

²⁶ Cfr. C. Palmieri, *L'educatore nei servizi: marginalità, svantaggio, disabilità*, «Annali della Didattica e della Formazione Docente», 11 (2016), p. 91.

²⁷ Cfr. A. Bandura, *Autoefficacia: Teoria e applicazioni* (1997), tr. it. Erickson, Trento 2000.

meglio le ragioni profonde degli eventi e dei comportamenti agiti dalle diverse parti in gioco. Gli obiettivi formativi che la tecnica dei casi persegue sono, da un lato, favorire lo sviluppo di capacità di analisi e di decisione mediante lo studio di situazioni e di problemi complessi, dall'altro, attraverso la focalizzazione sui contenuti specifici del caso, favorire l'acquisizione delle capacità di diagnosticare e d'intervenire in situazioni analoghe a quelle presentate nel caso esposto e discusso.

Una competenza trasversale da implementare nelle diverse attività e nelle strategie è l'autovalutazione, che dal punto di vista dell'azione educativa, soprattutto se svolta attraverso prove di simulazione di contesti reali, introduce una maggiore attenzione alla dimensione metacognitiva in quanto, permettendo allo studente di prendere decisioni, di osservarne le conseguenze e di riflettere sugli esiti sbagliati o incompleti, rappresenta una leva fondamentale per acquisire una piena consapevolezza delle proprie strategie di utilizzazione dei saperi posseduti.

L'autovalutazione, permettendo di acquisire la consapevolezza delle proprie strategie cognitive, relazionali e affettivo-motivazionali, costituisce, nei processi formativi, uno dei fattori cruciali per il miglioramento dei livelli di apprendimento degli allievi²⁸.

È importante, dunque, essere consapevoli che, per ogni alunno bisogna valutare, con un'ampia gamma di strumenti adeguati, non solo gli aspetti cognitivi ma anche quelli affettivi, valoriali e relazionali, come pure l'ambiente familiare e sociale che più incidono sull'educazione.

4. Agire con metodo per il metodo

L'educatore professionale socio-pedagogico, grazie alle competenze acquisite, può svolgere la propria funzione avvalendosi «proficuamente di strumenti conoscitivi specifici di tipo teorico e metodologico»²⁹.

La competenza metodologica si riferisce «all'agire con metodo»³⁰: «non si tratta di possedere un metodo da applicare aprioristicamente a persone e situazioni, ma di sapersi orientare nella gamma di azioni che il compimento di un'esperienza educativa richiede, scegliendo cosa fare e come agire»³¹.

È fondamentale la consapevolezza dei modelli educativi, spesso impliciti, sottesi alle pratiche di progettazione e di svolgimento di un intervento educativo: essi esprimono non solo un modo di pensare l'educazione e i soggetti, ma quelle intenzionalità, spesso latenti, che innervano la

²⁸ Cfr. A.M. Ciraci - M.V. Isidori, *Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno*, «ECPS Journal», 16 (2017), p. 211.

²⁹ L. Chiappetta Cajola - M. Traversetti, *L'educatore socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca*, cit., p. 126.

³⁰ L. Perla - M.G. Riva, *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, La Scuola, Brescia 2016, p. 34.

³¹ V. Iori, *Educatori e Pedagogisti, Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, cit., p. 51.

strutturazione dell'esperienza educativa e che, permettendo ai soggetti di vivere un certo tipo di esperienza, ne determinano gli effetti³²

Compito dell'educatore, dunque, è:

trasformare, attraverso il proprio sapere professionale e la propria competenza, l'esperienza educativa, nata dalla spontaneità della vita quotidiana. Tale esperienza cogliendo gli stimoli delle realtà degli utenti e del loro contesto, si propone di favorire lo sviluppo e il cambiamento in senso evolutivo³³.

L'esigenza di far vivere un'esperienza di qualità, affinché le proposte educative scalfiscano le abitudini delle persone coinvolte, mettendole in discussione e alla prova in contesti in grado di sollecitare vissuti ed errori in terreno di apprendimento rispetto al modo soggettivo di affrontare difficoltà, ostacoli, criticità, richiede di agire con metodo. Agire con metodo significa non agire a caso e neanche in maniera precodificata. Un metodo va costruito in situazione, perché sia «capace di orientare la gestione correlata e continua di tutti gli aspetti e le componenti»³⁴ di quel processo educativo, rivolto a specifiche persone, all'interno di un particolare quadro istituzionale e territorio³⁵. Agire con metodo, in questo senso, può aiutare a declinare concretamente l'inclusione. Significa ideare, progettare e mettere in atto strategie educative che consentano di articolare strumenti e tecniche con obiettivi e finalità di uno specifico intervento, individuando le mediazioni necessarie e adeguate sulla base della conoscenza della situazione contingente, dei soggetti coinvolti, delle caratteristiche degli strumenti e dei mezzi utilizzabili nel lavoro educativo. Ciò significa studiare e creare le condizioni in base alle quali un intervento può avere senso, dando luogo ad un'esperienza percorribile per le persone coinvolte, considerando di tutte le dimensioni che la strutturano³⁶.

Un esempio di possibilità di intervento efficace dell'educatore socio-pedagogico in un'ottica di crescita globale della persona, trasversalmente ai diversi contesti di apprendimento, è riferibile all'acquisizione progressiva, da parte di ciascun allievo, di una modalità personale di approccio allo studio che diviene, nel tempo, più incisiva e consapevole. Come è noto, a partire dalla scuola primaria sino a giungere alla scuola secondaria, si ottiene coscienza del proprio modo di apprendere e di imparare ad imparare, sviluppando un metodo di studio che l'allievo costruisce all'interno della scuola, nel corso delle attività didattiche gestite dagli insegnanti e durante le quali sperimenta l'efficacia della personale capacità di entrare in relazione con il proprio processo di apprendimento in sé (*know what*), con i saperi e con il livello emozionale che deriva dall'impegno cognitivo e dalla messa in gioco delle proprie caratteristiche socio-relazionali.

³² Cfr. R. Massa, *Sugli usi della fenomenologia nella pedagogizzazione attuale delle forme di cultura. Alcune note critiche a partire dalle nozioni di "intenzionalità" e di "progetto"*, in F. Cappa (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 239-257. Si veda anche M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini Scientifica, Milano 2004.

³³ P.F. Brunori - M. Peirone, *La professione di educatore. Ruolo e percorsi formativi*, Carocci, Roma 2001, p. 24.

³⁴ R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano, 2003, p. 73.

³⁵ Cfr. A. Lecce - I. Viola - D.C. Di Gennaro, *Il ruolo incisivo dell'educatore professionale socio-pedagogico*, «Mizar. Costellazione di pensieri», 10 (2019), p. 87.

³⁶ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione* (1938), tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2014.

Ne consegue che il metodo di studio rappresenta un'opportunità di sviluppo dell'allievo, non solo nell'autonomia di studio e nel senso di responsabilità individuale e nel raggiungimento di risultati formativi di apprendimento adeguati e concreti, ma anche nel pensiero critico, nel rapporto con i saperi e nella crescita in termini di libertà e di affermazione di sé, fine ultimo a cui tende anche l'azione dell'educatore.

Acquisire un metodo di studio significa apprendere una competenza spendibile nei diversi contesti di apprendimento formale, non formale e informale, e di vita, poiché essa è trasversale ad ogni forma di conoscenza e ad ogni ambito di azione. Tale poliedrica acquisizione non si esaurisce a scuola, ma continua e progredisce in famiglia attraverso il sostegno delle figure parentali che, sul piano processuale ed emotivo, svolgono un ruolo di supporto rispetto all'autonomia di studio e al senso di efficacia personale e di responsabilità individuale.

Questo processo rappresenta un terreno in cui la professionalità dell'educatore socio-pedagogico può proficuamente incontrarsi con l'azione degli insegnanti e con quella della famiglia, attraverso un intervento di accompagnamento e di facilitazione nel processo di apprendimento. Esempi concreti sono rappresentati dall'organizzazione del materiale di gioco o di lavoro, la predisposizione del tempo e dello spazio entro cui applicarsi e studiare per sviluppare competenze necessarie a rendere l'alunno consapevole del proprio stile di apprendimento e capace di autonomia nello studio. Può, allo stesso tempo, agire nell'ambiente classe per creare i presupposti affinché si sviluppi l'autoregolazione, vale a dire quel processo in cui l'allievo sostiene personalmente cognizioni, affetti e comportamenti che sono orientati verso il raggiungimento di finalità personali e verso il rapporto con i saperi. Tale processo, unitariamente alle strategie cognitive e di apprendimento e alle capacità di organizzare il proprio lavoro e di gestire le proprie emozioni, costituisce la dimensione olistica entro cui prende le mosse il personale metodo di studio.

Enza Sidoti
Silvia Palma
Università di Palermo

Riferimenti bibliografici

- Ascenzi A. - Corsi M. (a cura di), *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni formativi e nuove professionalità pedagogiche*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Bandura A., *Autoefficacia: Teoria e applicazioni* (1997), tr. it. Erickson, Trento 2000.
- Birbes C., *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*, Vita e Pensiero, Milano 2012.
- Brunori P.F. - Peirone M., *La professione di educatore. Ruolo e percorsi formativi*, Carocci, Roma 2001.
- Calaprice S., *L'Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze*. «Formazione & Insegnamento», XIV, 3 (2016), pp. 319-334.
- Ead., *Le professioni educative nei contesti di apprendimento e socializzazione: formare il*

- “pedagogista” per la scuola, in L. Binanti - S. Colazzo - M. Piccinno - S. Ulivieri (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa MultiMedia, Lecce 2017, pp. 669-672.
- Canevaro A., *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, EDB, Bologna 2015.
- Cerini G., *Le nuove indicazioni per il curricolo verticale*, Maggioli, Rimini 2013.
- Chiappetta Cajola L., *Ricerca educativa, politiche di istruzione e formazione, e scuola: nuove prospettive dal Rapporto Delors*, «Formazione & Insegnamento», XV, 2 (2017), pp. 31-42.
- Chiappetta Cajola L. - Ciraci A.M., *Didattica inclusiva: quali competenze per gli insegnanti?* Armando, Roma 2013.
- Chiappetta Cajola L. - Traversetti M., *L'educatore socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca*, «ECPS Journal», 17 (2018), pp. 113-138.
- Ciraci A.M. - Isidori M.V., *Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno*, «ECPS Journal», 16 (2017), pp. 207-234.
- Dewey J., *Esperienza e educazione* (1938), tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2014.
- Fabbri L. - Giampaolo M. - Romano A., *In principio era il decreto. Verso una progettazione condivisa tra insider e fuori dagli schemi*, «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», 18 (2018), pp. 94-107.
- Iori V., *Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso*, «Rivista SIPED», XV, 2 (2017), pp. 17-30.
- Ead., *Educatori e Pedagogisti, Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018.
- ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*, «Statistiche report», 09 dicembre 2020.
- Lecce A. - Viola I. - Di Gennaro D.C., *Il ruolo incisivo dell'educatore professionale socio-pedagogico*, «Mizar. Costellazione di pensieri», 10 (2019), pp. 77-95.
- Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano, 2003.
- Id., *Sugli usi della fenomenologia nella pedagogizzazione attuale delle forme di cultura. Alcune note critiche a partire dalle nozioni di “intenzionalità” e di “progetto”*, in F. Cappa (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano, 2007, pp. 239-257.
- Morin E., *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione* (2014), tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori Bruno, Torino 2006.
- Oggionni F., *(Ri) formare la professionalità educativa*, «Annali online della didattica e della formazione docente», 8 (2016), pp. 55-68.
- Orefice P., *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Bruno Mondadori, Milano 2011.
- Palmieri C., *L'educatore nei servizi: marginalità, svantaggio, disabilità*, «Annali della Didattica e della Formazione Docente», 11 (2016), pp. 85-97.
- Perla L. - Riva M.G., *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, La Scuola, Brescia 2016.
- Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini Scientifica, Milano 2004.
- Rossi B., *Sentire empatico, sentire etico. L'ascolto che educa*, in A. Chionna - G. Elia (a cura di). *Un itinerario di ricerca della pedagogia*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, 2012, pp. 467-474.
- Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso o complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2008.

La supervisione educativa. Una riflessione pedagogica sul ruolo del pedagogo a scuola

Lilian M. Landriel

Il presente contributo intende riflettere sul ruolo del pedagogo nella scuola attuale, segnata dalla crescente complessità socioculturale e dalla crisi dei valori che determina anche la crisi dell'educazione. Il pedagogo è visto in questa sede nella veste di supervisore educativo: una figura mediatrice tra la teoria e la prassi e, quindi, di sostegno pedagogico in una realtà connotata da conflittualità ed emotività nascoste. Il setting di supervisione pedagogica è studiato quale cornice capace di riconsegnare "senso" all'agire educativo: uno spazio mentale più che fisico ove riflettere sulla quotidianità della classe. Esso diviene strumento di prevenzione al logoramento che può provocare la routine scolastica ed è centrato sulla "cura", essenza dell'educazione. Il lavoro intende valorizzare il ruolo del pedagogo, quale professionista dell'educazione, divenuto quasi "invisibile" rispetto ad altre professioni coinvolte sul campo.

This article aims to reflect on the role of the pedagogue in current school, which is marked by a growing socio-cultural complexity and a crisis of values that, in turn, determines a crisis of education. In this context, the pedagogue is considered an educational supervisor: a mediator between theory and practice and, therefore, of pedagogical support in a reality that is characterized by hidden conflicts and emotions. The setting of pedagogical supervision is defined as a framework that allows to restore the "meaning" of the educational approach: a mental rather than physical space, in which to reflect on the daily life of the class. This is seen as a tool to prevent the strain that school routines can cause, and is centered on "care", the essence of education. The work intends to promote the role of the pedagogue as a professional in education since the pedagogue has almost become "invisible", in comparison to other professionals of the same field.

Parole chiave

Supervisione educativa; pedagogo; cura educativa; identità professionale; riflessione pedagogica

Keywords

Educational supervision; pedagogue; educational care; professional identity; pedagogical reflection

Introduzione

Da tempo assistiamo, specie in campo sociologico, psicologico e pedagogico, alla disumanizzazione delle così dette scienze umane. Preoccupazioni o sinecure metodologiche, strutturali, statistiche, hanno disteso un velo di indifferenza o di significativa rimozione su tutto ciò che concerne l'evidente mistero dell'uomo e della sua educabilità

(G. Vico, *Educazione e devianza*, 1988, p. 166)

La pedagogia ha molto da dire rispetto ad una rilettura del contesto socio-culturale odierno. Tuttavia, si osserva che di fronte a certi eventi sociali che colpiscono l'opinione pubblica, si cercano delle risposte che riconsegnino senso a tali eventi, interpellando diversi professionisti ritenuti legittimati a offrire le risposte attese: filosofi, sociologi, psicologi, medici, opinionisti di

turno, e così via. Difficilmente però vengono interrogati i pedagogisti. «Ma il pedagogista è antico e paziente; continua il proprio lavoro di studio e sa che a fasi alterne è chiamato a proclamare dai tetti il contrario di quel che va per la maggiore. Scomoda pedagogia, dunque, se è pedagogia»¹.

Ed è forse perché la pedagogia scomoda il quieto vivere che non viene interpellata. La pedagogia e l'educazione si occupano infatti di insegnare a vivere. Ma quando l'educazione (che è situata, è relazione; incontro) viene a mancare, la riflessione astratta (filosofica, sociologica, psicologica, e anche pedagogica) non trova più spazio. L'insegnare a vivere risponde infatti ad una prospettiva di prevenzione del disagio psichico e/o esistenziale, a patto che l'educazione sappia fare il proprio compito.

L'oggetto principale della riflessione pedagogica è l'uomo: un essere plurimo e unico. È necessario quindi pensare l'uomo in un'ottica ben articolata. Per dirla con Edith Stein si tratta di formare l'uomo nella sua totalità: «tutto l'uomo»², che è corpo, anima, essere sociale, culturale e trascendente. Tuttavia, «il nostro tempo ci consegna [...] un contesto paradigmatico complesso con molti orizzonti di senso che aprono interpretazioni parziali dell'educabilità, riflesso di teorizzazioni dell'uomo altrettanto parziali e deterministiche»³.

In questo periodo epocale di disorientamento nei diversi settori socio-politici e culturali, in cui anche la scuola prova a muoversi al passo con i tempi, è importante riuscire a trovare un centro, un ancoraggio cui poter far riferimento per agire. Urge «rifondare i paradigmi pedagogici», alla luce delle nuove complessità del nostro tempo⁴. È questo un periodo storico che appare con spazi e tempi indefiniti. Per cui bisogna fermarsi a riflettere su dove andiamo, su dove vogliamo arrivare, sul ruolo della pedagogia e dell'educazione.

Assistiamo oggi a «due crisi concomitanti: quella di un'idea universale di uomo che voglia prescindere da statuti filosofici, e quella dell'idea generale di educazione che non si risolva in tecniche istruttive, socializzanti e psicoevolutive»⁵. È da notare che «la crisi di orientamento e di valori è anche crisi dell'educazione [poiché] una società insicura nei suoi valori è anche insicura nell'educazione»⁶.

Tale instabilità colpisce le diverse strutture sociali e quindi la scuola: una delle cellule principali dell'organismo sociale e «cartina al tornasole» della sempre più complessa realtà socio-politica e culturale. Occorrono quindi principi di vigilanza epistemologica che impediscano la riduzione delle conoscenze e la costruzione di immagini distorte nei diversi settori ove si osserva l'interruzione del dialogo tra le diverse discipline scientifiche⁷. Si assiste oggi ad una vera e

¹ A.M. Mariani, *Dal punto di vista dell'educazione*, SEI, Torino 2012, p. 39.

² E. Stein, *La donna: il suo compito secondo la natura e la grazia*, tr. it. Città Nuova, Roma 1969, (citata da) R. Cerri Musso, *La pedagogia dell'Einfühlung: saggio su Edith Stein*, La Scuola, Brescia 1995, p. 138.

³ A. Chionna, *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia 2001, p. 22.

⁴ Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006.

⁵ A. Chionna, *Pedagogia della responsabilità*, cit., p. 24.

⁶ *Ibi*, p. 25.

⁷ Cfr. B. Martini, *Formare ai saperi: per una pedagogia della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 2005.

propria «contaminazione interdisciplinare»⁸ e alla proliferazione di esperti, come già nel secolo scorso ammoniva Ivan Illich: «esperti di troppo»⁹.

Se il paradigma della complessità è divenuto il nuovo strumento per leggere l'odierna società, si osserva però che esso conduce spesso a una sorta di “smarrimento di senso”. Urge «una nuova *paideia*, quale connessione forte e responsabile tra educazione/cultura/società», che rispondendo anche all'esigenza del contesto storico sia fundamentalmente centrata sull'essenza dell'uomo e la sua dignità esistenziale¹⁰.

È necessario un modello educativo che metta al centro l'uomo e che, non sottraendosi al “paradigma della complessità”, lo veda nella sua totalità progettuale, nella pluralità di prospettive e nella multi-realtà della umana esistenza. Ci interessa infatti la «formazione dell'uomo, di tutto l'uomo, di ciò che deve essere [che] si configura come un processo che coinvolge il corpo, l'anima e lo spirito con tutte le loro potenze, [che] infine è in gran parte spontaneo, naturalmente evolvendosi di una forma interiore»¹¹.

L'impegno di umanizzazione è da sempre appartenuto all'educazione, è pertanto responsabilità pedagogica aiutare il soggetto a «tessere responsabilmente la trama della personalità e dell'esistenza»¹².

Partendo dai presupposti appena esposti, la riflessione che qui si propone intende individuare/definire/ridefinire il ruolo del pedagogo nel contesto scolastico in quanto supervisore¹³ dell'attività educativa. In tale contesto, il pedagogo assume il compito di mediare, di comunicare/condividere il sapere progettuale e assiologico proprio della pedagogia, costruendo e sviluppando uno spazio di comunicazione autentica basata sull'ascolto di sé e degli altri (docenti, alunni, dirigenti, amministratori, genitori, educatori, ecc.). La pedagogia si fonda infatti sulla “comunicazione”, e cioè sulla propria prassi¹⁴, dato che l'educare/formare nascono sempre da un atto comunicativo. E ciò implica il dialogo; l'essere in comunione, in condivisione, nel sopportare insieme, nel mettersi d'accordo¹⁵; dunque, far riferimento all'altro, agli altri, e cioè alla relazione.

1. La pedagogia come risposta al problema educativo nei contesti complessi

In un contesto siffatto, complesso e frammentato, caratterizzato dallo smarrimento di senso dell'uomo e della sua esistenza, la pedagogia ha qualcosa da dire ed è oggi più che mai necessaria. L'educazione, infatti, implica rapporti, relazioni, impegno, responsabilità, pensiero, conflittualità, risultati e scacchi; positivo senso dell'esistere e forte desiderio di annullarsi;

⁸ *Ibi*, p. 18.

⁹ Cfr. I. Illich, *Disabling professions*, Marion Boyars Publishers, London 1977, tr. it. *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Erickson, Trento 2008.

¹⁰ A. Chionna, *Pedagogia della responsabilità*, cit., p. 22;24.

¹¹ E. Stein, *La Donna*, cit., p. 138.

¹² A. Chionna, *Pedagogia e responsabilità*, cit., p. 25.

¹³ In questo lavoro utilizzeremo il termine supervisione educativa o pedagogica indistintamente. Il termine supervisione pedagogica, inoltre, in alcuni contesti viene individuato anche come consulenza o formazione dei docenti.

¹⁴ Cfr. F. Cambi - L. Toschi, *La comunicazione formativa: strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano 2006, p. 100.

¹⁵ *Ibi*, pp. 100-106.

proiezione nel futuro e necessità di affrontare le difficoltà della vita quotidiana; aspirazione a produrre cultura e drammatico senso del limite delle proprie capacità¹⁶. Pertanto, compete al pedagogo, attraverso un percorso educativo che accompagna il soggetto in formazione (e/o l'adulto in formazione continua), favorire un percorso di appropriazione di sé, rispondendo all'imperativo: "Divieni ciò che sei", evitando che, lasciato solo in un contesto sociale che ha smarrito il senso esistenziale¹⁷ «finisca per appiattirsi su uno spontaneistico "Sii ciò che divieni"»¹⁸.

La prospettiva pedagogica delinea dunque una forma di "cura educativa", che può divenire supporto alla progettazione esistenziale del soggetto, offrendo strumenti e procurando esperienze che possano aiutarlo a vivere in maniera autentica.

L'intenzionalità pedagogica, infatti si declina in una peculiare aderenza alla realtà e, al contempo, in una fondamentale apertura al possibile, tanto che la sua specificità si può forse cogliere nel saper tenere insieme la dimensione effettiva del «già» e quella (potenziale e in certo qual modo utopica) del «non ancora»: La temporalità educativa è simultaneamente "qui" e "oltre", è nel presente ma si trascende perennemente nel futuro attraverso un'intenzionalità modificatrice che sottende le azioni educative in quanto progettuali. Promuovere o perdere la progettualità è ciò che contraddistingue la riuscita o il fallimento dell'azione formativa nella sua dimensione temporale¹⁹.

Progettare l'agire educativo è prevalentemente un'attività selettiva più che creativa²⁰, poiché in tutte le fasi del processo è sempre implicato quello decisionale, attraverso cui si definiscono obiettivi realistici tra vincoli e risorse. La progettazione può essere un rassicurante strumento per individuare soluzioni oggettive a fronte di problemi chiaramente definiti. Tuttavia, la progettazione nei contesti educativi non può offrire delle certezze sull'avvenire. L'educativo è di fatto caratterizzato dall'imprevisto. Per cui, l'educatore²¹ deve confrontarsi quotidianamente con l'incertezza (inerente alla complessità umana) e con l'imprevedibile. Se di fronte all'incertezza e alla problematicità dell'agire si cerca maggiore sicurezza per gestire l'imprevisto, ciò non è in contrasto con l'accettazione del paradigma della complessità. Questa, infatti, non si oppone all'ordine e all'organizzazione²². Eppure, il problema della complessità non si risolve con programmazioni lineari e poco flessibili, bensì richiede delle "strategie", perché solo la strategia può permetterci di avanzare in ambiti incerti. «La strategia si oppone al

¹⁶ Cfr. A.M. Mariani, *Dal punto di vista dell'educazione*, cit., p. 39.

¹⁷ La mancanza di senso esistenziale è determinata dalla crisi dei valori che si manifesta nelle forme più gravi come la depressione o il suicidio, o in maniera più sfumata quale la noia e l'apatia, oppure in quella particolare condizione anaffettiva che è l'indifferenza per il mondo. È questa una caratteristica della società postmoderna, il riflesso di una sorta di miopia che impregna la società occidentale incapace di trovare un senso per cui vivere e di realizzare scopi significativi. Cfr. D. Bruzzone, *Ricerca di senso*, cit., pp. 28-29.

¹⁸ A.M. Mariani, *Dal punto di vista dell'educazione*, cit., p. 40.

¹⁹ V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento 2006, pp. 124-125, (citata da) D. Bruzzone, *Ricerca di Senso*, cit., pp. 17-18.

²⁰ Cfr. G. Chiosso, *Elementi di pedagogia*, (a cura di), La Scuola, Brescia 2002, p. 127.

²¹ Il termine educatore verrà utilizzato in questa sede assumendo un carattere ampio, facendo riferimento al docente, all'adulto responsabile della cura educativa. Inoltre, l'uso del maschile con valenza generica, intende solo facilitare la lettura.

²² Cfr. G. Chiosso, *Elementi di pedagogia*, cit., pp. 137.

programma», il quale determina *a priori* una sequenza di azioni in vista di un obiettivo. Il programma, diversamente, risulta efficace in quelle situazioni stabili che si possono determinare con certezza, poiché le minime perturbazioni possono sregolare la sua esecuzione arrestandolo. La strategia cerca, invece, di riunire informazione sul contesto incerto scegliendone alcune, verificandole e modificando le azioni in funzione delle informazioni raccolte e dei casi incontrati strada facendo. La vita esige delle strategie e anche, se possibile, di «serendipità e arte»²³. La strategia è l'arte di utilizzare le informazioni raccolte durante l'azione, di integrarle, formulando tempestivamente particolari schemi di azione per ottenere il massimo di certezze e affrontare ciò che è incerto.

La teoria della complessità apre l'educazione a molte ipotesi progettuali, lasciando costante sullo sfondo il difficile impegno di stabilire correlazioni tra l'integrità umana e la presenza dominante di relativismi. Ciò presenta il rischio di elevare a “totalità” le prospettive parziali o di parzializzare lo spazio contemplando solo il particolare, il locale, il funzionale. Occorre una forte e autentica capacità di riflessione e interpretazione pedagogica per sapersi muovere in equilibrio «fra letture del contesto e trascendenza dello stesso contesto» (nel senso di andare oltre il particolare) in modo tale che «la relazione uomo/educazione/responsabilità permanga, quali che siano le condizioni storico-culturali e ambientali e [...] gli orientamenti maggiormente attestati delle scienze umane»²⁴.

La progettualità è dunque essenziale all'educazione, poiché facendo ricorso a criteri e paradigmi concettuali, ricerca la conoscenza interpretativa del reale in un processo dialogico e circolare (unendo teoria e pratica) divenendo, quindi, ricerca-azione.

2. Particolari aspetti dei contesti educativi attuali

Alcune ricerche in antropologia dell'educazione studiano le condizioni dei docenti in determinati contesti educativi. Il “contesto” è inteso quale configurazione tempo-spaziale-sociale, ritagliata e delimitata al fine di individuare il processo socioculturale in esame. Il contesto è costituito e costruito mediante un insieme di pratiche e significati che lo caratterizzano. Tuttavia, tali pratiche e significati sono determinati da altri livelli di tempo e di spazio²⁵.

La vita scolastica è, in effetti, sempre più demarcata e regolata da tempi e codici discorsivi (amministrativi e burocratici) attraverso decreti ministeriali, circolari, e documentazioni varie. Tali discorsi evidenziano contraddizioni e tentativi di legittimazione più o meno ideologici, più impliciti che espliciti, generando confusione e smarrimento nei soggetti che devono applicarli. La percezione di tali contraddizioni, espresse subdolamente tra giustificazioni teoriche e concretizzazione del fare educativo, attribuisce carattere di “finzione”²⁶ all'attività scolastica.

²³ E. Morin, *La testa ben fatta* (1999), tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2000, pp. 62-63.

²⁴ A. Chionna, *Pedagogia della responsabilità*, cit., p. 23.

²⁵ Cfr. E.L. Achilli, *Contextos y cotidaneidad escolar fragmentada*, «Cuadernos de Antropología social», 12 (2000), pp. 11-15.

²⁶ *Ibidem*.

I contesti scolastici, sempre più carichi di attività e di tempi accelerati (progetti educativi che devono rispondere alle richieste di finanziamenti; la ricerca del tempo e dello spazio per svolgerli e/o per non sprecare il denaro ottenuto; le nuove proposte educative: integrazione/inclusione; PTOF; PON; PEI; PDP, ecc.) generano un clima di malessere nei docenti.

Alcune espressioni degli insegnanti, raccolte da Elena Achilli durante le ricerche etnografiche da lei svolte in diverse scuole pubbliche argentine (che si possono riscontrare anche nelle scuole italiane), mettono in evidenza i loro vissuti di disagio: «Questi [i funzionari] giocano con l'educazione. Non vedo l'ora di andarmene. [...] Mai si è mentito tanto nelle scuole. [...] Nessuno crede più a questi discorsi. [...] I corsi di formazione che ordina il Ministero sono solo perdita di tempo»²⁷.

Si costruisce così un certo tipo di "identità scolastica", spesso frammentata, che genera processi di individualizzazione e di scontento, manifeste in modalità conflittuale, a volte sotterranee.

Emergono quindi dei "miti" che tentano di esplicitare le contraddizioni percepite.

La nascita di un mito non necessariamente deve essere addebitata all'intenzione di chi racconta (o di chi scrive un decreto ministeriale o una circolare scolastica), ma potrebbe anche appartenere ad una necessità psicologica di chi riceve il messaggio²⁸. Se partiamo dal presupposto che il mito nasce dal bisogno di dare senso all'esperienza, le contraddizioni che emergono dai discorsi ministeriali potrebbero indurre a costruire dei miti per spiegarle. Chi fa un'esperienza simile ed è costretto ad esplicitarla ad un altro (trovandosi in difficoltà), ne costruisce un racconto (mito) cui l'interlocutore potrebbe ritenere legittimo. Sorge così una sorta di luogo comune: "idea mitica", che prova a spiegare quello spazio incompreso (nel nostro caso i discorsi ministeriali), in senso positivo o negativo e che ogni generazione (docente) tramanda a quella successiva. L'interlocutore (chi riceve il racconto), si farà quindi «un'idea mitica nel senso di grandioso, fuori del normale, sacrale, eccezionale, meraviglioso», oppure «se ne farà un'idea mitica, nel senso spregiativo di falsa, inesistente, malefica, ingannevole»²⁹.

Il concetto di "idea mitica", nel senso di "sacralità", potrebbe aiutarci a spiegare/interpretare alcuni aspetti e comportamenti individuati nella prassi docente (riscontrati frequentemente in tanti contesti educativi). Non di rado si sentono, infatti, frasi quali: "A scuola si è fatto sempre così... Noi, sempre abbiamo agito in questo modo...".

Espressioni simili, denotano una sorta di fissità cognitiva, stereotipata, che blocca il pensiero flessibile e creativo. Così, il docente, fatica a educare alla creatività (una pretesa che circola a scuola) e a ideare proposte educative attraenti e coinvolgenti, che aiutino l'alunno a "costruire la propria conoscenza", a scoprire attivamente la realtà (anche mediata e facilitata dall'adulto); piuttosto che (come di frequente accade) condurlo a imparare a memoria i testi che altri hanno già costruito al posto suo. La costruzione del proprio apprendimento, al contrario, permette all'alunno di costruire anche il senso di autoefficacia, necessario alla percezione di benessere emotivo.

²⁷ *Ibi*, p. 21.

²⁸ Cfr. R. Romano, *L'interpretazione dei miti*, in Id. (a cura di), *Il racconto della mente: il mito nella relazione psicoanalitica*, Dedalo, Bari 2002, p. 50.

²⁹ *Ibidem*.

Si fatica ancora a capire che nel processo di apprendimento sono coinvolte non solo la sfera cognitiva, bensì anche quella affettiva, e che la qualità della relazione educativa incide sulla capacità ad apprendere.

Sul piano della relazione educativa infatti «si mette in gioco la vita affettiva nel reciproco corrisponderci di emozioni» (positive o negative) «di cui si sostanzia l'incontro: aspettative frustrazioni, proiezioni, difese», speso inconsapevoli³⁰. La relazione educativa è carica di aspettative nei soggetti implicati a tessere quella trama particolare, i cui fili sono rappresentati dalle loro storie personali, dalle rappresentazioni soggettive sulla realtà circostante e condivisa, dalle emozioni che possono anche distorcere tali percezioni, dall'imprevedibilità, dall'incertezza, e via dicendo. Tutti questi aspetti configurano un quadro complesso di eventi relazionali che gli attori implicati devono saper affrontare e gestire³¹.

Alcuni studiosi affermano infatti che uno dei motivi della crisi attuale della scuola è imputabile all'incapacità del corpo docente di riconoscere la dimensione emozionale e conseguentemente di utilizzarla per migliorare la qualità educativa³². Quando la dimensione emotiva viene riconosciuta, essa può essere meglio gestita, costituendo un fattore di promozione alla cooperazione, all'integrazione della classe e dell'apprendimento³³.

Diversi studi mostrano che la modalità educativa e didattica del docente incide fortemente sul benessere soggettivo degli studenti; segnalano inoltre che il disagio a scuola aumenta la dispersione scolastica sbocciando sempre più nell'abbandono scolastico. Risulta dunque fondamentale che i docenti, riflettano sul proprio ruolo e sul proprio agire.

La relazione educativa quotidiana può acquisire diverse sfumature, a volte conflittuali, che spesso ledono la serenità del docente. In questi casi il senso dell'autostima professionale ne risente. La routine, l'ovvio, l'abitudine possono logorare i sentimenti e le relazioni.

Negli ultimi anni molti servizi educativi e scuole di ogni ordine e grado, trovano nella supervisione educativa, non solo supporto didattico-organizzativo, ma anche di contenimento emotivo ai docenti, migliorando la "qualità educativa" e la "capacità innovativa"³⁴.

³⁰ V. Iori, *Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva*, in Ead. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Angelo Guerini, Milano 2006, p. 26.

³¹ E. Musi, *La vita emotiva: Risorse delle professioni di cura*, in V. Iori, *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 175.

³² Cfr. G. Blandino, *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposta per insegnanti e formatori*, Raffaello Cortina, Milano 2008, p. 46.

³³ *Ibi*, p. 43.

³⁴ Studi recenti evidenziano che il supporto tecnico ed emotivo offerto dalla supervisione pedagogica contribuisce a potenziare la qualità e la capacità innovativa del fare docente. Si veda M.V. Leiva Guerrero - C. Vázquez, *Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente*, «Calidad en la educación», 51 (2019) pp. 225-251, in <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/635> (ultima consultazione 17 luglio 2021); P. Medina - O. Bittar, *Enfoque Pedagógico en los Procesos de Supervisión Educativa en Educación Inicial*, «Revista Científica Electrónica de negocios», XVI, 47 (2020) pp. 35-44, in <http://revistanegotium.org/html/47/art4.html> (ultima consultazione 17 luglio 2021); K. Al-Harby - F. Ibrahim Hakami, *The Professional Empowerment Requirements among Educational Female Supervisors in Jazan Region*, «Ilkogretim Online», XX, 6 (2019), pp. 258-276, in <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=f833e942-d74c-4e7d-a78d-fe2d59981f9b%40sessionmgr103> (ultima consultazione 19 luglio 2021). Tuttavia, la letteratura sulla supervisione pedagogica nelle scuole è ancora scarsa e quella esistente si centra soprattutto sul ruolo del supervisore attuato dai dirigenti scolastici. Riteniamo però che il pedagogista, formato adeguatamente per esercitare tale compito, debba essere esterno al contesto educativo su cui interviene, per analizzare gli eventi con il giusto distacco emotivo e libero da "contaminazioni" ideologico-emotive proprie del contesto. Si veda anche D. April - Y. Bouchamma, *Influence of*

3. La supervisione educativa: un supporto pedagogico

La supervisione educativa si sviluppa attraverso la relazione tra un professionista esperto, riconosciuto come particolarmente qualificato (in termini di saperi e competenze teoriche-esperienziali), e un professionista/gruppo di lavoro che ricerca un supporto, uno spazio di rielaborazione dei saperi acquisiti sul campo e di riflessione sul proprio agire, sulle scelte metodologiche adottate, sugli strumenti utilizzati³⁵.

L' intervento pedagogico nel contesto di supervisione è orientato a ricercare/ritrovare il senso (smarrito) nella quotidianità dell'agire educativo.

Attualmente la figura del pedagista pare sia ritenuta superflua, se non altro *invisibile*. Infatti, davanti a particolari eventi (che apparterrebbero a buon diritto all'ambito educativo) e che incidono anche sulla società e sull'opinione pubblica, si interpellano "specialisti" ritenuti legittimamente informati sul fatto, nella ricerca di spiegazioni rapide. In questi casi, parafrasando Anna M. Mariani, sono interrogati: i filosofi, i politici, gli psicologi, gli astri, l'uomo della strada e anche qualche soubrette di moda³⁶ ma, più che raramente, il pedagista.

Anche se la pedagogia, da secoli, si interroga sul problema dell'uomo, pare che non abbia ancora ottenuto lo status auspicabile nei contesti scolastici (e non solo). Infatti, la figura del pedagista, malgrado sia legittimata e sostenuta da una lunga e consistente storia pedagogica, (e oggi dalla Legge 205/17³⁷, che gli ha concesso "dignità civica"), l'identità e la competenza

pedagogical supervisors' practices and perceptions on the use of results-based management, «Canadian Journal of Educational Administration and Policy», 183 (2017), pp. 82-98, in <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/24485> (ultima consultazione 02 agosto 2021).

³⁵ Cfr. F. Oggionni, *La supervisione pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 16.

³⁶ Cfr. A.M. Mariani, *Dal punto di vista dell'educazione*, cit., p. 37.

³⁷ La Legge 205/17, G.U., entrata in vigore l'1/01/2018, «disciplina le professioni di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagista, nonché la professione di educatore professionale socio-sanitario» (art. 1, della suddetta legge), in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/sg> (ultima consultazione 02 agosto 2021). Oggi si assiste ad un ampio dibattito sul riconoscimento della figura del pedagista e dell'educatore socio-pedagogico come professionisti abilitati a svolgere il proprio ruolo in diversi ambiti educativi (formali e non formali) ove partecipano anche altre professionalità volte a intervenire in condizioni di fragilità umana e di crisi vitale. Si veda P. Orefice - E. Corbi, *Le professioni di educatore, pedagista e pedagista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*, ETS, Milano 2017; R. Sicurello, *L'educatore e il pedagista: nuove professionalità per nuovi bisogni educativi*, «Lifelong Lifewide Learning», XV, 34 (2019), pp. 35-49, in <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/252> (ultima consultazione 20 luglio 2021); F. Blezza, *Pedagogia professionale: Che cos'è, quali strumenti impiega e come si esercita*, Libreria Universitaria, Padova 2018; A. Criscenti, *Le scienze umane, l'interdisciplinarietà, lo specifico pedagogico. Una questione ancora aperta*, «Studi sulla Formazione», 21 (2018), pp. 147-157, in <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/9468> (ultima consultazione 20 luglio 2021); A. Mariani, *Un messaggio per la pedagogia oggi. Contributo al dibattito/I*, «Studi sulla Formazione», XXII, 1 (2019), pp. 57-59, in <https://www.proquest.com/docview/2287896326/fulltextPDF/EB5E6F5740F24A46PQ/1?accountid=14368> (ultima consultazione 24 luglio 2021); V. Boffo, *La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», XVII, 2 (2020), pp. 27-51, in <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/view/10073> (ultima consultazione 20 luglio 2021); F. Chello - E. Corbi - P. Perillo, *Sviluppare le competenze relazionali e comunicative in chiave transazionale. La formazione delle educatrici e degli educatori presso UNISOB*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», XVII, 2 (2020), pp. 291-310, in <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/view/9472> (ultima consultazione 18 luglio 2021).

del pedagista è tutt'oggi sottostimata e scarsamente riconosciuta³⁸. Il pedagista, fatica a inserirsi nelle scuole, come sarebbe augurabile. Di fatto, diverse mansioni che gli competono sono attualmente svolte da altre professioni interessate alla cura della persona, che però hanno natura epistemica diversa da quella pedagogica.

La formazione del pedagista attinge inoltre da plurime discipline (pedagogiche, filosofiche, psicologiche, sociologiche, antropologiche, metodologiche, ecc.), che le forniscono conoscenze e competenze necessarie per leggere/interpretare la realtà e progettare interventi educativi ad ampio respiro.

4. Abitare il quotidiano per ritrovare il senso dell'agire educativo

I vissuti, complessi e spesso frammentati, prodotti dall'agire quotidiano, possono non trovare senso nella mente del docente e presentarsi velatamente nel *setting* di supervisione. Nel contesto educativo ogni esperienza è infatti connotata, soggettiva, intenzionale. Le esperienze quotidiane si ripetono ogni giorno, diventano «consuete e lentamente e progressivamente si depositano in noi, finendo per costruire il sostrato della nostra personalità. [...] Il quotidiano appare spesso come luogo neutro, sbiadito e insignificante, noioso ripetitivo»³⁹. Tuttavia, ciò che appare prossimo e ricorrente e che, in forza della sua ricorsività, riteniamo prevedibile, non sempre è veramente conosciuto. Spesso ciò che ci appare familiare ci sfugge⁴⁰.

Le situazioni educative sono, in effetti, caratterizzate dall'incertezza. La tendenza alla «routinizzazione», ovvero alla cristallizzazione degli schemi di azione, ha lo scopo di prevenire il dubbio e l'incertezza⁴¹. In tal modo il quotidiano esercita anche un potere su di noi, diventa l'ambiente in cui viviamo e, come il pesce nell'acqua, ci muoviamo senza quasi accorgercene. Viviamo in esso «secondo la modalità del “si impersonale” (si dice, si pensa, si fa)»⁴². Tuttavia, l'esperienza di ogni giorno a volte ci sorprende, con l'in-atteso, con ciò che scombina il quotidiano, il noto, il conosciuto, il prevedibile. L'inconsueto è sempre possibile: può essere che le cose non vadano come abbiamo previsto oppure, decidiamo noi di farle andare in modo diverso. Il quotidiano diviene così lo spazio dell'evento: qualcosa accade, ci incontra, ci sconvolge e trasforma⁴³. Può succedere che gli accadimenti deludano le nostre aspettative, o ci inducano a modificare le nostre rappresentazioni abituali, a cambiare il nostro modo di pensare, di sentire, di essere. Ma, non è tanto il peso oggettivo di ciò che accade, che ci sconvolge, bensì il vissuto che ne abbiamo, il significato che l'evento acquisisce in noi. Lo sguardo pedagogico deve essere in grado di saperli accogliere, riconoscere e comprenderne la portata; e al contempo

³⁸ Cfr. V. Iori (a cura di), *Educatori e Pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018, p. 11.

³⁹ D. Bruzzone, *L'insolita minestra: riscattare il senso dell'esperienza quotidiana*, in V. Iori (a cura di), *Educatori e Pedagogisti*, cit., p. 99.

⁴⁰ *Ibi*, p. 100.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ibi*, p. 101.

⁴³ *Ibidem*.

saper costruire esperienze significative attraverso le quali sollecitare le persone a evolversi e cambiare⁴⁴.

Il supervisore deve aiutare i docenti ad acquisire la capacità di “abitare” le situazioni inconsuete, impreviste; di trattenerci in esse con il corpo, il pensiero, i sentimenti; di “stare nelle situazioni”, soprattutto negli eventi spiacevoli e non gestibili, quando viene messa in crisi l’adeguatezza della propria presenza. Abitare la situazione vuol dire “esserci”, essere presente, “dentro la situazione”, non un passare distrattamente e indifferentemente, ma un “soffermarsi”, un “prendervi parte”. Si tratta di un abitare affettivamente connotato, che può anche essere provato nell’umana impotenza⁴⁵.

Già da molti anni la professione educativa è rientrata nella categoria delle professioni di aiuto e di cura. Le relazioni che in tali professioni si stabiliscono sono ritenute di tipo asimmetrico (tra chi offre aiuto e chi ne ha bisogno). Partendo dalla base che ogni evento educativo accade in un contesto relazionale, la modalità di essere con gli altri è frutto di una scelta, a volte inconsapevole. In questi spazi relazionali si giocano particolari emozioni di senso negativo molto forti che possono interferire sulle relazioni, determinando sovente, nei soggetti, senso di smarrimento e di timore di perdere la strada.

La complessità del sociale e le diverse forme esistenziali si riflettono nella scuola e particolarmente nelle singole classi, incidendo fortemente nella qualità delle relazioni che in esse si tessono. Non di rado i docenti esprimono un senso di disincanto e di spaesamento quando devono confrontarsi con situazioni di disagio emotivo espressi dai loro alunni che, a volte, si traducono in comportamenti difficili da gestire. In casi come questi, si tende a ridurre la relazione a schematismi preconfezionati, a gesti rutinari, nell’intento di fuggire (emotivamente) da situazioni vissute come opprimenti, negando le emozioni proprie e altrui. Di fronte alla complessità di tali esperienze, si cercano delle “ricette” (magiche) che indichino cosa fare o non fare.

Davanti a situazioni non gestibili, i docenti sono messi a dura prova. Faticano anche a riconoscere le emozioni provocate da situazioni difficili con gli allievi che feriscono il sé professionale. Si configura così una realtà conflittuale e ambigua, che si sottrae al controllo razionale, trasformandosi in forme emotive disturbate e disordinate. Risulta anche difficile dare un nome alle esperienze soggettive. Alcuni studiosi sostengono che, in casi simili, la strategia vincente sia vivere le proprie emozioni ponendo però degli argini di regolazione e di gestione nei loro confronti. Bisogna che i docenti imparino a riconoscere le proprie emozioni per poterle affrontare e gestire in modo positivo e costruttivo, mettendosi in grado di raggiungere i propri obiettivi⁴⁶ e anche di aiutare gli allievi.

Le relazioni difficili che si instaurano nelle classi motivano la richiesta di supervisione da parte dei docenti. Costoro, chiedono un supporto non solo organizzativo e metodologico per migliorare la didattica, ma anche una sorta di contenimento emotivo.

⁴⁴ *Ibi*, p. 102.

⁴⁵ Cfr. A. Augelli, *Abitare la situazione: essere presenza*, in V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, FrancoAngeli, Milano 2009, pp. 106-108.

⁴⁶ Cfr. K. Oatley, *Breve storia delle emozioni* (2004), tr. it. Il Mulino, Bologna 2007, p. 116.

La capacità di riconoscere le emozioni proprie e altrui, di comprenderle, definirle e gestire la loro manifestazione, senza inibirle (competenza emotiva), ma anche senza accentuarle né mascherarle⁴⁷, facilita il raggiungimento di una condizione di benessere. Ciò consente di ottenere una sorta di equilibrio fra i propri desideri, aspettative, emozioni, risorse disponibili, vincoli e le opportunità dell'ambiente⁴⁸.

5. La supervisione educativa: uno spazio di riflessione sul fare quotidiano

Il progetto di supervisione educativa vede il docente come protagonista e attore del proprio cambiamento e di quello del contesto lavorativo. La supervisione educativa implica un processo di riflessione critica sulla pratica professionale. A partire dall'analisi del contesto mira a sviluppare gradualmente la consapevolezza di conoscenze e di competenze nei docenti⁴⁹ per costruire professionalità condivise e favorire la qualità delle azioni. Diviene così, un percorso progettuale di riflessione sull'operare educativo, sulle aspettative e rappresentazioni professionali (più o meno realistiche), attraverso cui si definiscono le caratteristiche e i confini dell'agire educativo.

Gli incontri mirano a fornire occasioni di dialogo, di confronto e di condivisione delle esperienze quotidiane, tra i colleghi della stessa classe e/o altri della stessa scuola, spesso carichi di conflittualità emotiva. Partendo dall'esperienza di ciascun docente si prova a trasformare la pratica in sapere esperienziale. Si elaborano quindi nuove ipotesi, nuove strategie di azione, prendendo la giusta distanza emotiva dalle situazioni di routine, per mettersi in grado di individuare le risorse disponibili e ideare cambiamenti opportuni.

Il supervisore ha quindi il compito di aiutare i docenti a pensare e gestire il fare educativo, in un continuo dialogo tra teoria e pratica; a elaborare un "sapere di gruppo", frutto dell'esperienza e della riflessione continua, in una cornice di ricerca-azione.

Il progetto si fonda sul presupposto che le competenze professionali sono situate all'interno di una dimensione collettiva dell'agire educativo e tende a costruire una professionalità aperta alla condivisione di idee, saperi, valori: condizione fondamentale per progettare contesti educativi solidi.

Attraverso la riflessione "nel corso dell'azione", il professionista educativo "costruisce una nuova teoria del caso unico". In questo modo la pratica diventa una ricerca vera e propria nella quale le soluzioni vengono ipotizzate, sperimentate e valutate⁵⁰.

È fondamentale far emergere le diverse singolarità componenti il gruppo per costruire una mente collettiva, cioè un "noi", in grado di "pensare in gruppo", e quindi, facilitare maggiore efficacia progettuale⁵¹. In tal senso il gruppo di lavoro può generare un circolo virtuoso tra

⁴⁷ Cfr. L. Anolli, *Prefazione*, in K. Oatley, *Breve storia delle emozioni*, cit., p. 8.

⁴⁸ *Ibi*, p. 11.

⁴⁹ Cfr. E. Allegri, *Supervisione e lavoro sociale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.

⁵⁰ Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. Dedalo, Bari 1993.

⁵¹ Cfr. P. Milani, *Collettiva-mente. Competenze e pratica per le équipe educative*, SEI, Torino 2013.

riflessione teorica e pratica, centrato sulla condivisione delle idee, la cooperazione, il senso di appartenenza e focalizzato sul compito⁵².

Il supervisore ha il compito di «attivare il sentire e potenziare le vie percettive» che permettono di comunicare con se stessi e con gli altri; recepire i segnali per accogliere anche ciò che non viene espresso tramite le parole; «acuire lo sguardo per cogliere i dettagli del contesto»⁵³.

Lo scopo è quello di promuovere benessere soggettivo in grado di migliorare la qualità della vita lavorativa, in un'ottica di prevenzione del disagio emotivo individuale e di gruppo.

Il *setting* diviene così uno *spazio di cura*. Pensare l'intervento di supervisione pedagogica all'interno di una cornice di cura può ampliare lo sguardo rivolto al contesto e alle relazioni che in esso s'intessono. La cura è sempre educativa⁵⁴. Ogni evento educativo, appunto, deve essere letto come un atto di cura verso un soggetto contraddistinto da fragilità.

Dalla prospettiva pedagogica, uno sguardo fenomenologico⁵⁵ può consentire «di esplorare e comprendere gli eventi emozionali implicati nei contesti della cura», offrendo inoltre «strumenti e prospettive per educare i sentimenti e promuovere cambiamenti a livello delle tonalità emotive che pervadono l'esistenza nelle sue diverse situazioni»⁵⁶.

Il *setting* della supervisione diviene così uno spazio mentale per riflettere sul fare educativo, sulla relazione e anche su ciò che si dà per scontato. Si tratta di imparare a pensare su cosa si fa, su come e perché si fa ciò che si fa⁵⁷, di pensare il quotidiano, spesso sommerso dall'apatia e dalla routine. In effetti, le situazioni di ogni giorno per il fatto di essere consuete «rischiano di essere private di "anima", impoverite del sentire: timori, economia di tempo, difficoltà relazionali, semplificazioni, sono alcune delle giustificazioni all'impersonalità e alla neutralità»⁵⁸. I termini "routine" (dal francese *route*: strada) e "ovvio" (dal latino *ob-viam*: andare incontro) richiamano infatti l'immagine di ciò che si incontra, in modo immediato, lungo la via. Nei luoghi educativi spesso domina la routine e l'ovvio: si percorrono le stesse strade (già prestabilite), rischiando così di perdere il punto di vista ampio e complesso della realtà⁵⁹.

Il *setting* di supervisione offre dunque la possibilità di sviluppare l'atteggiamento di riflessione, il quale permette di stare nell'esperienza quotidiana senza lasciarsi sommergere dalla routine. Inoltre, attraverso la narrazione, l'esperienza si struttura e acquisisce significato. Invero, «la narrazione intesse una trama che supera la frammentarietà e la contingenza dei singoli eventi e li interconnette in un racconto dotato di senso»⁶⁰.

Il contesto della supervisione pedagogica può essere visto, pertanto, come *orizzonte di senso* in quanto spazio (soprattutto mentale, più che fisico), in cui i docenti comunicano, condividono

⁵² Cfr. E. Pichon-Rivière, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, Nueva Visión, Buenos Aires 1985, pp. 218-219.

⁵³ A. Augelli, *Abitare la situazione*, cit., p. 108.

⁵⁴ Cfr. C. Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli, Milano 2000.

⁵⁵ «Lo sguardo fenomenologico risponde all'invito husserliano ad andare "alle cose stesse", prestando attenzione però, anche a quelle apparentemente meno rilevanti, perché in esse si cela l'essenza del lavoro educativo». D. Bruzzone, *L'insolita minestra*, cit., p. 107.

⁵⁶ D. Bruzzone, *Fenomenologia dell'affettività e significato della Formazione*, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti*, cit., p. 138.

⁵⁷ Id., *L'insolita minestra*, cit., p. 107.

⁵⁸ A. Augelli, *Abitare la situazione*, cit., p. 97.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ D. Bruzzone, *L'insolita minestra*, cit., p. 107.

esperienze, idee, valori. Si struttura come cornice in cui si configurano particolari modalità di relazioni educative. Riconoscere il contesto quale orizzonte di senso, può consentire di comprendere quei modelli impliciti (esistenziali, educativi, epistemologici) che orientano gli scambi comunicativi e relazionali tra gli attori. Può anche aprire lo sguardo a nuovi significati, nuove modalità di intendere situazioni abituali, di guardare e di conoscere se stessi e gli altri, di dare senso anche alla quotidianità e a nuove espressioni (linguistiche, corporee, comportamentali), e cioè a nuove occasioni di apprendimento e, quindi, di formazione⁶¹.

Il *setting* della supervisione educativa diviene uno spazio relazionale in cui si veicolano non solo saperi e idee, ma anche emozioni. Tuttavia, nei contesti professionali, il «sentire rimane spesso trattenuto, inespresso, inascoltato, considerato ostacolo ad un agire scientifico e “professionale” che pretende di essere distaccato e impassibile, anche di fronte all’esistenza ferita»⁶². Nelle relazioni educative si veicolano diverse forme e tonalità emotive che devono essere accolte dal docente sia quando si relaziona con i propri allievi, sia nella relazione tra i colleghi stessi. Infatti, in ogni classe, in ogni evento educativo in ogni attività di cura «la vita irrompe [...] con il fascino dell’imprevedibile»⁶³. Riconoscere le emozioni come presenza diffusa e costante, non necessariamente perturbante, equivale a creare le condizioni preliminari di un recupero dell’armonia tra ragione ed emozioni⁶⁴.

Risulta così fondamentale saper riflettere sulle modalità relazionali emerse nelle classi (propria e altrui) e “osservarsi”, per sentire quando nella relazione conflittuale si rischia di essere sopraffatti dalla paura e dall’impotenza. Sovente, infatti, i sentimenti che provano gli adulti in presenza di soggetti fragili hanno a che fare con precedenti vissuti nascosti.

Il supervisore assume in questo modo uno sguardo clinico⁶⁵, per cogliere anche aspetti sfuggenti, ritenuti ovvi nella quotidianità, per contemplarli, avendo cura della particolare atmosfera che li pervade⁶⁶ restituendo loro senso.

6. L’intervento pedagogico vs l’intervento psicologico a scuola

Si è già osservato come le trasformazioni socioculturali ed economiche incidano sui contesti educativi, richiedendo delle risposte idonee per affrontarle. Occorre uno sguardo unitario e complesso capace di intervenire in questi contesti altrettanto complessi. La scuola oggi, più che mai, necessita anche di professionisti capaci di progettare interventi articolati che si adeguino alla realtà, in difesa della dignità umana, delle situazioni di fragilità, a vantaggio del singolo e del contesto in cui attua⁶⁷.

⁶¹ Cfr. C. Palmieri - G. Prada, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano 2008, p. 132

⁶² V. Iori, *Quando i sentimenti*, cit., p. 11.

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ *Ibi*, p. 13-14.

⁶⁵ Cfr. C. Palmieri, *La cura educativa*, cit..

⁶⁶ Cfr. D. Bruzzone, *L’insolita minestra*, cit., p. 107

⁶⁷ Cfr. V. Iori, *Educatori e Pedagogisti*, cit., p. 12.

La complessità dei saperi, inoltre, ha dato luogo al proliferare di nuovi settori scientifici, più specialistici, guidati dal «paradigma della frammentazione»⁶⁸. In un contesto siffatto ci si è dimenticati dell'uomo. Ci si è abituati inoltre a guardare l'uomo "frammentato": la sua psiche, la sua possibilità sociale, le sue competenze culturali, la sua malattia (e in molti casi, si opera una "patologizzazione" della normalità⁶⁹).

In quest'epoca caratterizzata dalla crisi nei diversi settori socioculturali s'individua (nelle diverse sfere istituzionali destinate alla cura della persona) un «malessere diffuso» che caratterizza la società contemporanea⁷⁰. Si manifesta anche una forte tendenza a far derivare ogni fatto sociale da una dimensione psicologica e di cercare risposte nella psicopatologia, con il rischio di fare di ogni psicoterapeuta una sorta di guru da consultare in ogni occasione, considerandolo capace di pronunciarsi su qualsiasi argomento⁷¹.

Si configura così una realtà in cui si avverte, sempre di più, un proliferare di "esperti" ritenuti in grado di risolvere ogni problema. Si assiste a una generalizzata "patologizzazione del normale", dell'ordinario. A scuola, regolarmente, appaiono bambini/ragazzi "inquieti", che spesso rispondono solo all'innato spirito di osservazione: sono bambini/ragazzi curiosi (una caratteristica naturale). Tuttavia, tanti di questi bambini/ragazzi "speciali", vengono "etichettati" come ipercinetici e successivamente diagnosticati (non di rado) come portatori di ADHD (disturbo dell'attenzione e iperattività). Quando invece, rispondono semplicemente al naturale impulso di conoscere un mondo che si presenta loro tutto nuovo e da scoprire. Tale "irrequietezza", non viene accettata a scuola e si fa appello al neuropsichiatra infantile, oppure allo psicologo, rispondendo alla forte tendenza di "patologizzare la normalità". Raramente si interroga il pedagogo. Così questi bambini portano con sé quell'"etichetta" indelebile, lungo tutta la loro carriera scolastica. Come afferma Franco Cambi, la categoria formazione viene, sempre più, sottratta alla pedagogia, sempre più si "de-pedagogizza"⁷² l'ambito educativo, appartenente da secoli alla pedagogia.

Nei luoghi educativi, scolastici ed extrascolastici, emergono inoltre delle sfumature negli interventi educativi difficili da definire. Nuovi settori, infatti, si stanno oggi occupando di formazione⁷³. Occorre perciò ridefinire i confini di azione tra i diversi settori. Pare che la pedagogia sia connotata come luogo «di confine e di connessione tra approcci, saperi e

⁶⁸ Cfr. A. Chionna, *Pedagogia della responsabilità*, cit..

⁶⁹ In una interessante recensione apparsa sulle pagine dell'ultimo numero dell'*American Journal of Psychiatry* (American Psychiatric Association) il noto psichiatra e genetista Kenneth S. Kendler, ironizza sul concetto di normalità in psichiatria e sulla difficoltà di fare una distinzione chiara e netta tra il normale e il patologico con le nostre attuali conoscenze. La patologizzazione della normalità attualmente è fuorviante. Infatti, alcuni meccanismi evolutivi legati all'ansia (paura di volare, paura delle altezze, paura di felini pericolosi) possono sembrare irrazionali o un disadattamento ai giorni nostri, mentre erano dei meccanismi salvavita migliaia di anni fa. Ignorando questo fatto si va verso diagnosi errate anche di fronte alla normalità. Cfr. M. Lai, *La patologizzazione della normalità in psichiatria: il caso dell'ansia*, pubblicato online il 3 febbraio 2013, in <https://www.medicitalia.it/blog/psichiatria/2957-la-patologizzazione-della-normalita-in-psichiatria-il-caso-dell-ansia.html> (ultima consultazione 02 novembre 2020).

⁷⁰ M. Benasayag - G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi* (2003), tr. it. Feltrinelli, Milano 2005, p. 9.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² F. Cambi - L. Toschi, *La comunicazione formativa*, cit., p. 96.

⁷³ *Ibi*, p. 97.

competenze differenti: con la difficoltà di capire cosa significhi abitare quel confine e quelle connessioni, e stare tra discipline e figure al tempo stesso molto affini e molto lontane»⁷⁴.

Esiste infatti un termine che potrebbe definire questo spazio di confine, questo “stare tra”: la “cura”⁷⁵. La cura è un concetto che spesso nei contesti educativi appare in maniera sfumata; tuttavia, è sempre implicita e necessaria in ogni pratica educativa. Da una prospettiva pedagogica, la cura⁷⁶, può assumere dimensione formativa⁷⁷. Essa tende a identificarsi con l’agire educativo, in quanto azione che nel suo stesso farsi è pensiero, ma che diviene azione, decisione, scelta, trasformazione, cambiamento, e cioè formazione⁷⁸. Il valore formativo della cura si traduce nell’idea di “formazione” che evoca il “formarsi”, “prendere forma”: l’essere formati da qualcuno, ma anche il “formarsi da sé” (l’autodeterminazione della propria forma). L’educazione è quindi essenzialmente caratteristica del “formar-si-umano”. Non c’è formazione umana in assenza della cura, e cioè dell’educazione. Per cui la cura è necessaria all’educazione per far sì che l’uomo possa imparare ad essere uomo. Il soggetto, tuttavia, non diventa uomo senza qualcuno che di lui si prenda cura, e cioè abbia volontà e intenzionalità di educarlo⁷⁹.

6.1 Una questione di metodo

Il metodo pedagogico rispecchia la modalità con cui l’esperto in educazione si approccia alla realtà. Infatti, la concezione che egli ha del reale determinerà il metodo da seguire. Il metodo concede identità ad ogni disciplina. La sua scelta, in ambito educativo, deve però adeguarsi al fine che l’educazione persegue⁸⁰. Appunto, già all’inizio del ‘900, Lucien Laberthonnière, affermava:

L’idea che ci si fa dell’educazione e del compito dell’educatore dipende dall’idea che ci si fa dell’uomo e del suo destino. I metodi che si applicano per educare i fanciulli, l’orientamento che si dà loro, i motivi ai quali ci si ispira contengono sempre, almeno implicitamente, una concezione dell’uomo e del suo destino⁸¹.

Di qui che la selezione del metodo diviene una scelta fondamentalmente pedagogica. Abbiamo precedentemente considerato che l’educazione è particolarmente cura. Da tempo, la pedagogia ha utilizzato quale metafora dell’educazione il metodo socratico: il partorire – *ex-ducere* – (trarre fuori dal soggetto). Il metodo maieutico di Socrate «consiste in una sorta di ostetricia dell’anima» gravida di conoscenza. Quando l’anima è pronta può, in effetti, partorire la

⁷⁴ C. Palmieri, *La cura educativa*, cit., p. 12.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ Cfr. L. Mortari, *La primarietà ontologica della cura*, «Rivista Sperimentale di Freniatria», CXLIII, 3 (2019), pp. 73-86.

⁷⁷ *Ibi*, p. 81.

⁷⁸ *Ibi*, p. 82.

⁷⁹ *Ibi*, p. 83.

⁸⁰ Cfr. S. Nosari, *Capire l’educazione. Lessico, contesti, scenari*, Mondadori, Milano 2013, p. 179; si veda anche F. Blezza, *Pedagogical Interlocution (L’Interlocuzione Pedagogica)*, «Science & Philosophy», V, 1 (2017), pp. 39-56.

⁸¹ G. Chiosso (a cura di), *Luoghi e pratica dell’educazione*, Mondadori, Milano 2009, p. 1.

conoscenza che già possiede⁸². Il metodo della “cura” socratica dell’anima (*epiméleia tēs psychés*) consiste nel dialogo, ovvero in un discorso che procedendo per domanda e risposta, coinvolge maestro e discepolo in una esperienza spirituale unica, nella ricerca comune della verità⁸³.

Socrate parte costantemente dall’affermazione di “non sapere”, ponendosi nei confronti del suo interlocutore nella posizione di chi deve imparare e non come di chi ha qualcosa da insegnare⁸⁴. Le continue domande rivolte all’interlocutore, nella ricerca dell’essenza delle cose, divengono un modello pedagogico. L’educatore, nel senso più ampio del termine, trova nella filosofia socratica quell’inquietudine intellettuale, quel desiderio di consapevolezza critica e quella capacità di mettersi in discussione. Tale inquietudine intellettuale appare anche come «l’abito dell’umiltà» di “chi sa di non sapere”⁸⁵, per cui continua a ricercare la conoscenza e la verità.

Il metodo maieutico si addice particolarmente al *setting* della supervisione educativa. Il supervisore, infatti, al pari di Socrate, potrà giocare con le idee, i concetti, i procedimenti intellettuali degli interlocutori, per far emergere le eventuali inconsistenze, ambiguità, oppure le contrarietà e/o inadeguatezze⁸⁶ emerse dalle loro narrazioni.

Il pedagogista/supervisore, quindi, non ha la presunzione di conoscere. «Non si tratta tanto di aiutare l’interlocutore [gruppo o singolo soggetto] a generare una verità che in qualche modo già possiede implicitamente, bensì di un “generare insieme”»⁸⁷. Il supervisore, usando il metodo maieutico, aiuta quindi il docente/gruppo, non solo a meglio conoscere il contesto relazionale in cui agisce, bensì avvia un processo condiviso di ricerca di senso dello stesso agire.

Per Socrate la vera saggezza è la conoscenza di sé (secondo l’antico adagio “conosci te stesso”), mai completamente conquistata⁸⁸. Si tratta di un processo di conoscenza che diviene “cura” di sé e che garantisce una vita autentica.

La metodologia maieutica risponde a quella vocazione preventiva e promozionale propria della tradizione pedagogica, e «diviene un punto di riferimento imprescindibile per comprendere i modi della formazione umana e la natura della conoscenza»⁸⁹.

Nella supervisione pedagogica vi è un aspetto maieutico, caratteristico dall’intervento educativo teso a *ex-ducere*, a trarre fuori, a far emergere le risorse naturali del soggetto/gruppo e aiutarlo a riconoscere e impiegare quelle potenzialità nascoste (oppure logorate dalla situazione di disagio/conflittualità in atto), per affrontare e gestire in maniera costruttiva la realtà.

6.2 Progettare l’agire educativo: la ricerca azione

Nel progetto di supervisione educativa viene utilizzata la metodologia della ricerca-azione. Si tratta di una modalità di intervento definita come circolare o a spirale⁹⁰: partendo dall’analisi

⁸² Cfr. D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell’esistenza. Il contributo di Viktor E. Frankl a una pedagogia fenomenologico-esistenziale*, Erickson, Trento 2007, p. 144.

⁸³ *Ibi*, p. 143

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ *Ibi*, p. 144

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ *Ibi*, p. 145.

⁸⁸ *Ibi*, p. 146.

⁸⁹ *Ibi*, p. 137.

della realtà (analisi dei bisogni; delle aspettative; delle risorse personali e del gruppo; organizzative; territoriali; ...), si ipotizzano le possibili modifiche/cambiamenti; si definiscono gli obiettivi concreti che guidano l'agire, in un processo di monitoraggio continuo che permette di aggiustare le strategie attivate per raggiungere gli obiettivi previsti. Tale progettazione coinvolge sia il gruppo che il supervisore dalle prime fasi dell'identificazione del problema. Si tratta di uno stile di negoziazione e condivisione di idee, per decidere su cosa si vuole e si può fare per produrre i cambiamenti desiderati.

È il gruppo e ogni singolo partecipante, l'attore principale della ricerca in atto. Il supervisore diviene un facilitatore, un partner con chi riflettere sulle azioni intraprese; sulle strategie attivate; sulle ipotesi iniziali, in continua verifica; sui punti di forza/debolezza del gruppo e del contesto, i quali possono facilitare o arrestare le azioni previste.

Questo modello viene definito euristico o sistemico, poiché gli attori del progetto non conoscono inizialmente di preciso dove l'azione intrapresa li condurrà, ma condividono la ricerca e il significato stesso dell'azione che si andrà a costruire. Il modello è a stile autodiretto⁹¹, giacché sono gli attori del progetto i responsabili del cambiamento ideato, dell'analisi della situazione, della definizione degli obiettivi e dell'individuazione delle risorse e degli strumenti necessari per raggiungerli.

7. Sinergia e collaborazione tra le diverse discipline

Partiamo dal presupposto che ogni evento può essere letto e interpretato in modi diversi a seconda dei criteri con i quali viene preso in considerazione. In tal senso, anche se si può ritenere che certi aspetti corrispondano all'ambito pedagogico, ciò non significa che appartengano esclusivamente alla pedagogia. Vale a dire, che nessun ordine di realtà ha la proprietà di cadere per se stesso in un solo particolare settore disciplinare né si sottrae all'interpretazione di nessuno di questi⁹². Di fatto, ogni disciplina seleziona certi tratti della realtà studiata, tramite certi codici o chiave di lettura, che in termine fenomenologico corrispondono a specifici orientamenti intenzionali o unità di senso, peraltro originali⁹³. Tuttavia, si tratta di interpretazioni parziali, non definitivamente esaurite.

Anche se tra le scienze dell'educazione è presente la psicologia, che offre un apparato di conoscenze necessario per comprendere meglio la natura umana, l'intervento pedagogico è piuttosto diverso da quello psicoterapeutico. La pedagogia può attingere dalla psicologia conoscenze fondamentali relative alla psiche infantile, alle dinamiche di gruppo, nonché concetti fondamentali sulla strutturazione del *setting* relazionale. Tuttavia, il ruolo del pedagogo nella relazione di aiuto è altresì diverso da quello dello psicoterapeuta. Questo, infatti, utilizza altri paradigmi per approcciarsi al soggetto bisognoso di cura. Nondimeno,

⁹⁰ Cfr. G. Chiosso, *Elementi di pedagogia*, cit., p. 132.

⁹¹ *Ibi*, p. 133.

⁹² Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Milano 2002, pp. 276-277.

⁹³ *Ibi*, p. 277.

alcuni studiosi trovano aspetti complementari tra psicoanalisi ed educazione: da un lato i processi terapeutici si possono concepire come processi di apprendimento; dall'altro, l'educazione si può ritenere, per certi versi, una forma di psicoterapia⁹⁴. Ciò nonostante, il materiale di lavoro della psicoanalisi e della pedagogia è la realtà vivente, autentica e sempre dinamica dell'uomo⁹⁵. Pertanto, è sempre auspicabile il dialogo/incontro tra le diverse discipline che si occupano dell'essere umano, per collaborare e ottenere un'immagine più completa e articolata del soggetto che motiva l'intervento educativo.

La supervisione a scuola risponde però a parametri intrinseci alla riflessione pedagogica. Questi, guidano ogni intervento educativo, distinguendoli da qualunque altra pratica di aiuto alla persona, giacché la prospettiva pedagogica mira alla "prevenzione" del disagio scolastico e dell'apprendimento.

Molti interventi di tipo pedagogico a scuola sono, di fatto, correlati alla valutazione/rivalutazione della didattica, alla modalità in cui questa viene svolta dai docenti e alla ripercussione che tale modalità ha sugli studenti. È in questo punto peculiare che sta la differenza tra la modalità di supervisione educativa e gli altri tipi di consulenza.

Durante il processo di supervisione si attiva una forma riflessiva sull'operato quotidiano scolastico. Esso coinvolge sia i docenti sia il supervisore, nel compito d'interpretare/valutare la situazione motivante la richiesta di intervento. Si tratta di produrre conoscenza condivisa per meglio comprendere il funzionamento della classe, della modalità didattica e relazionale. È nella riflessione condivisa tra docenti e supervisore che emergono le criticità, ma anche le risorse nascoste che potrebbero essere utili per risolvere la situazione problematica attuale.

Conclusione

Il percorso di riflessione appena concluso ha voluto individuare il ruolo del pedagogo all'interno di un contesto educativo complesso e frammentato, determinato da un periodo storico che ha smarrito il senso dell'agire umano. Il paradigma della complessità, divenuto lo strumento privilegiato per leggere la società odierna, ha evidenziato anche il rischio di "perdere l'uomo", cancellando la sua completezza esistenziale. Ciò è dovuto ad un proliferare di iperspecialismi che osservano l'uomo attraverso ottiche parzializzanti. Le specializzazioni frammentate⁹⁶ creano divisioni, compartimenti (più o meno stagni), incomunicabilità e, al contempo, iper-tecnicismi, iper-specialismi, determinando una sorta di incapacità di uscire da quei settori del sapere e di assumere uno sguardo più ampio e trasversale, più metacognitivo e/o interdisciplinare, capace di riconsegnarci un'immagine integrale dell'uomo.

In un contesto siffatto, la scuola, quale cartina al tornasole, riflette il disagio e lo smarrimento sociale e delle professioni, che non riescono a trovare un punto di equilibrio. Anche il

⁹⁴ Cfr. D. Bruzzone, *Ricerca di senso*, cit., pp. 11-112.

⁹⁵ Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit. pp. 283. Per un approfondimento di questo argomento si vedano *Ibi*, cap. VI; Id., *Prospettive di collaborazione tra la pedagogia e la psicoanalisi*, «I Problemi della Pedagogia», (XIII), 1 (1967), pp. 18-53; Id. *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino 2005, cap. IV-V, pp. 95-151.

⁹⁶ Cfr. B. Martini, *Formare ai saperi*, cit., p. 18.

pedagogista fa oggi difficoltà a inserirsi nel settore che la lunga e consistente storia pedagogica gli aveva destinato: la scuola. Per di più, i docenti, devono gestire contesti educativi complessi, carichi di conflittualità.

La riflessione qui proposta ha dunque provato a riflettere sul ruolo che gioca attualmente il pedagogista nella scuola, visto come figura mediatrice tra la teoria e la prassi e, quindi, di sostegno educativo. Il luogo di azione esaminato è stato quello della supervisione pedagogica, sempre più richiesta dai docenti per affrontare una realtà connotata da conflittualità ed emotività nascoste. Pertanto, si è osservato il *setting* di supervisione quale “contesto di senso”, capace di orientare il fare educativo; e di contenimento emotivo centrato sulla “cura”, ritenuta l’atto educativo per eccellenza. L’essenza dell’educazione, infatti, «consiste nell’aver cura dell’altro affinché egli apprenda ad aver cura di sé»⁹⁷.

In quest’ottica, il *setting* di supervisione diviene un “luogo mentale”, più che fisico, in cui riflettere sulla quotidianità, la routine, l’ovvio, che spesso logorano i sentimenti e feriscono il sé personale e professionale. La riflessione, infatti, è «il primo atteggiamento necessario per stare nella esperienza» senza lasciarsi soffocare dalla routine⁹⁸.

Le esperienze di supervisione pedagogica svolte nei contesti scolastici sono fortemente apprezzate dai docenti, riconoscendo che la condivisione delle idee e la esplicitazione delle emozioni, aiutano a liberare e affrontare le paure (non confessate né a se stessi né ai colleghi). Ciò contribuisce inoltre ad approfondire la conoscenza tra loro, migliorando così il vivere quotidiano. Riflettere in gruppo aiuta ulteriormente a migliorare, non solo la percezione di benessere personale, ma anche il clima della classe, perché permette di osservare la realtà attraverso ottiche diverse.

Le ricerche di Albert Bandura, effettivamente, evidenziano che la convinzione di autoefficacia percepita dai docenti ha anche effetti positivi sul rendimento nella professione e sull’apprendimento dei propri alunni, diversamente da ciò che accade rispetto agli insegnanti con basso senso dell’efficacia percepita. Questi ultimi, si trovano spiazzati di fronte a situazioni di difficile gestione, divengono stressati e in difficoltà a gestire i comportamenti problematici degli allievi⁹⁹. Tali esperienze, oltre al quadro teorico esposto, possono giustificare la presenza del pedagogista nella scuola, in quanto professionista atto ad accompagnare e orientare il docente/gruppo in un percorso di riflessione condivisa sull’operato.

Si è osservato inoltre che la molteplicità delle professioni dedicate alla cura della persona spesso si sovrappongono, scostando lo spazio di azione del pedagogista; quando, invece, l’ambito di sua competenza è proprio quello educativo/scolastico. Occorre quindi definire chiaramente i confini di azione di ogni professionista che entra in campo educativo, orientandoci non solo dal fondamento epistemico delle discipline, bensì dalla modalità operativa che esso delinea.

In un contesto che vede l’uomo frammentato, occorre tuttavia promuovere il dialogo tra le diverse professioni che di lui si occupano, per ricostruire la sua complessa integrità e restituirgli

⁹⁷ D. Bruzzone, *Ricerca di senso*, cit., p. 19.

⁹⁸ Id., *L’insolita minestra*, cit. p. 106.

⁹⁹ Cfr. A. Bandura, *Autoefficacia: teoria e applicazione* (1994), tr. it. Erickson, Trento 1999, pp. 334-335.

quella dignità esistenziale che lo contraddistingue. Verso questo orizzonte si muove il “cuore pedagogico”, custode della “progettualità esistenziale” e della “trascendenza” dell’uomo.

Dott.ssa Lilian M. Landriel

Dottore di Ricerca in Scienze dell’Educazione e della Formazione

Consulente Pedagogica e Formatrice

Specializzata in Psicopatologia dell’apprendimento

Riferimenti bibliografici

- Achilli E.L., *Contextos y cotidaneidad escolar fragmentada*, «Cuadernos de Antropología social», 12 (2000), pp. 11- 30.
- Allegri E., *Supervisione e lavoro sociale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.
- Al-Harby K. - Ibrahim Hakami F., *The Professional Empowerment Requirements among Educational Female Supervisors in Jazan Region*, «Ilkogretim Online», XX, 6 (2019), pp. 258-276, in <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=f833e942-d74c-4e7d-a78d-fe2d59981f9b%40sessionmgr103> (ultima consultazione 19 luglio 2021).
- April D. - Bouchamma Y., *Influence of pedagogical supervisors’ practices and perceptions on the use of results-based management*, «Canadian Journal of Educational Administration and Policy», 183 (2017), pp. 82-98, in <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/24485> (ultima consultazione 02 agosto 2021).
- Augelli A., *Abitare la situazione: essere presenza*, in Iori, V. (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, FrancoAngeli, Milano 2009, pp. 97-118.
- Bandura A., *Autoefficacia: teoria e applicazione* (1994), tr. it. Erickson, Trento 1999.
- Benasayag M. - Schmit G., *L’epoca delle passioni tristi* (2003), tr. it. Feltrinelli, Milano 2005.
- Bertolini P., *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino 2005.
- Id., *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Milano 2002.
- Id., *Prospettive di collaborazione tra la pedagogia e la psicoanalisi*, «I problemi della pedagogia», (XIII), 1 (1967), pp. 18-53.
- Blandino G., *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposta per insegnanti e formatori*, Raffaello Cortina, Milano 2008.
- Bleza F., *Pedagogia professionale: Che cos’è, quali strumenti impiega e come si esercita*, Libreria Universitaria, Padova 2018.
- Id., *Pedagogical Interlocution (L’Interlocuzione Pedagogica)*, «Science & Philosophy», V, 1 (2017), pp. 39-56.
- Boffo V., *La relazione educativa e le competenze dell’educatore. Una riflessione per la famiglia professionale*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», XVII, 2 (2020), pp. 27-51, in <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/view/10073> (ultima consultazione 20 luglio 2021).
- Bruzzone D., *Ricerca di senso e cura dell’esistenza. Il contributo di Viktor E. Frankl a una pedagogia fenomenologico-esistenziale*, Erickson, Gardolo 2007.
- Id., *L’insolita minestra: riscattare il senso dell’esperienza quotidiana*, in V. Iori, *Educatori e Pedagogisti. Senso dell’agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018, pp. 97-110.
- Id., *Fenomenologia dell’affettività e significato della Formazione*, in V. Iori, *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Angelo Guerini, Milano 2006, pp.105-162.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006.

- Cambi F. - Toschi L., *La comunicazione formativa: strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano 2006.
- Cerri Musso R., *La pedagogia dell'Einführung: saggio su Edith Stein*, La Scuola, Brescia 1995.
- Chello F. - Corbi E. - Perillo E., *Sviluppare le competenze relazionali e comunicative in chiave transazionale. La formazione delle educatrici e degli educatori presso UNISOB*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», XVII, 2 (2020), pp. 291-310, in <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/view/9472> (ultima consultazione 18 luglio 2021).
- Chionna A., *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia 2001.
- Chiosso G., (a cura di) *Luoghi e pratica dell'educazione*, Mondadori, Milano 2009.
- Id. (a cura di), *Elementi di pedagogia*, La Scuola, Brescia 2002.
- Criscenti A., *Le scienze umane, l'interdisciplinarietà, lo specifico pedagogico. Una questione ancora aperta*, «Studi sulla Formazione», 21 (2018), pp. 147-157, in <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/9468> (ultima consultazione 20 luglio 2021).
- Illich I., *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti* (1977), tr. it. Erickson, Trento 2008.
- Iori V. (a cura di), *Educatori e Pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018.
- Ead., (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- Ead., *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento 2006.
- Ead., (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Angelo Guerini, Milano 2006.
- Ead., *Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva*, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, Angelo Guerini, Milano 2006, pp. 17-104.
- Lai M., *La patologizzazione della normalità in psichiatria: il caso dell'ansia*, pubblicato online il 3 febbraio 2013, in <https://www.medicitalia.it/blog/psichiatria/2957-la-patologizzazione-della-normalita-in-psichiatria-il-caso-dell-ansia.html> (ultima consultazione 02 novembre 2020).
- Leiva Guerrero M.V. - Vásquez C., *Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente*, «Calidad en la educación», 51 (2019) pp. 225-251, in <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/635> (ultima consultazione 17 luglio 2021).
- Mariani A., *Un messaggio per la pedagogia oggi. Contributo al dibattito/I*, «Studi sulla Formazione», (XXII), 1 (2019), pp. 57-59, in <https://www.proquest.com/docview/2287896326/fulltextPDF/EB5E6F5740F24A46PQ/1?accountid=14368> (ultima consultazione 24 luglio 2021).
- Mariani A.M., *Dal punto di vista dell'educazione*, SEI, Torino 2012.
- Martini B., *Formare ai saperi: per una pedagogia della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- Medina P. - Bittar O., *Enfoque Pedagógico en los Procesos de Supervisión Educativa en Educación Inicial*, «Revista Científica Electrónica de negocios», XVI, 47 (2020) pp. 35-44, in <http://revistanegotium.org/html/47/art4.html> (ultima consultazione 17 luglio 2021).
- Milani P., *Collettiva-mente. Competenze e pratica per le équipe educative*, SEI, Torino 2013.
- Morin E., *La testa ben fatta* (1999), tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Mortari, L., *La primarietà ontologica della cura*, «Rivista Sperimentale di Freniatria», CXLIII, 3 (2019), p. 73-86.
- Musi E., *La vita emotiva: Risorse delle professioni di cura*, in V. Iori, *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, Angelo Guerini, Milano 2006, pp. 173-221.
- Nosari S., *Capire l'educazione. Lessico, contesti, scenari*, Mondadori, Milano 2013.
- Oatley K., *Breve storia delle emozioni* (2004), tr. it. Il Mulino, Bologna 2007.
- Oggionni F., *La supervisione pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Orefice P.- Corbi E., *Le professioni di educatore, pedagogista e pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*, ETS, Milano 2017.
- Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli,

Milano 2000.

Palmieri C. - Prada G., *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano 2008.

Pichon-Rivière E., *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, Nueva Visión, Buenos Aires 1985.

Romano R., *L'interpretazione dei miti*, in R. Romano (a cura di), *Il racconto della mente: il mito nella relazione psicoanalitica*, Dedalo, Bari 2002, pp. 39-57,

Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr.it. Dedalo, Bari 1993.

Sicurello R., *L'educatore e il pedagogo: nuove professionalità per nuovi bisogni educativi*, «Lifelong Lifewide Learning», XV, 34 (2019), pp. 35-49, in

<http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/252> (ultima consultazione 20 luglio 2021).

Vico G., *Educazione e devianza*, La Scuola, Brescia 1988.