

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2025/2

Direzione

Livia Cadei, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*

Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Direttori emeriti

Antonio Bellingreri, Luigi Pati

Comitato Editoriale Michele Aglieri, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Fabio Alba, *Università di Palermo*; Maria Cinque, *Lumsa, Roma*; Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Emanuele Serrelli, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*; Paola Zini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*.

Comitato di redazione Giovanna Arigliani, *Lumsa, Roma*; Rosa Piazza, *Lumsa, Palermo*; Alessia Tabacchi, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*.

Comitato scientifico Monica Amadini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe Dalla Torre†, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketele, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafal' Godon', *Università di Varsavia*; Michel Imberty, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni†, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Andrej Rajskey', *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*; Domenico Simeone, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico†, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 83 (2025/2)
Sezione Online

Oltre l'apprendimento

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 83 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli 86 - 00193 Roma (e-mail pedagogiaevita@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2025 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti: abbonamenti@edizionistudium.it. È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli 86 - 00193 Roma, oppure bonifico bancario a INTESA SANPAOLO, Via E. Q. Visconti 22, 00193 Roma, IBAN: IT07C0306903315100000007419, BIC: BCITITMM o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli 86 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - dcb Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da Clearedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org).

riviste.gruppостudium.it

© Copyright by Edizioni Studium, 2025

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777

Abstracts

Oltre l'apprendimento

Giombattista Amenta, *External and Internal Origins of the Educator's Authoritativeness and Respect*

Il contributo analizza le origini esterne ed interne dell'autorevolezza e del rispetto dell'educatore, ponendo attenzione sia ai fattori istituzionali e sociali, sia ai processi interni che influenzano l'esercizio del ruolo docente. Vengono esaminati i concetti di autorità, potere e rispetto, nonché le diverse basi del potere educativo attraverso il modello di French e Raven, opportunamente adattato al contesto scolastico. L'articolo propone inoltre tre paradigmi interpretativi (situazionale, intrapsichico e interazionista) per comprendere meglio la costruzione dell'autorevolezza docente e offre strumenti di riflessione utili per rafforzare lo stile relazionale e educativo degli insegnanti. In conclusione, si sottolinea come la vera autorevolezza derivi non solo da legittimazioni esterne, ma soprattutto dalla consapevolezza, dall'integrità e dalla responsabilità personale dell'educatore.

The paper explores the external and internal origins of the educator's authoritativeness and respect, focusing on both institutional and social factors as well as intrapsychic processes shaping the teacher's role. It examines the notions of authority, power, and respect, along with the different bases of educational power through French and Raven's model, adapted to the school context. Three interpretive paradigms (situational, intrapsychic, and interactionist) are discussed to better understand the construction of teacher authoritativeness, offering reflective tools to strengthen relational and educational styles. The study concludes that genuine authoritativeness stems not only from external legitimations but above all from the educator's self-awareness, integrity, and personal responsibility.

Parole chiave: autorevolezza, autorità, rispetto, paradigmi interpretativi, relazione educativa

Keywords: *authoritativeness, authority, respect, interpretive paradigms, teacher–student relationship*

Francesca Anello, *Comprendere l'apprendimento per metodi didattici alternativi Making Minds*

L'apprendimento è definito in modi diversi e, di conseguenza, non esiste una definizione universale, in quanto diversi professionisti si concentrano su diversi criteri per spiegarlo trovando un equilibrio tra prodotto e processo. Le esperienze quotidiane di apprendimento possono favorire la crescita della comprensione dell'apprendimento e la consapevolezza delle mediazioni più efficaci. Le operazioni cognitive che si verificano durante l'apprendimento possono essere stimulate e le capacità di problem solving, di pensiero critico e creativo, possono essere migliorate attraverso metodi didattici e approcci che incorporano i risultati della ricerca neuroscientifica, quali: la ripetizione prima o dopo una sessione di studio e gli intervalli (*spaced learning*); gli ambienti basati sul lavoro (*experiential learning*); l'uso del metodo scientifico nell'apprendimento e i problemi reali (*problem based learning*). Dopo una breve rassegna di studi, sono approfondite le azioni per potenziare negli studenti le capacità di memorizzazione ed elaborazione della conoscenza, con l'obiettivo di formare menti autonome.

Learning is defined in different ways and, consequently, there is no universal definition, as different professionals focus on different criteria to explain it, finding a balance between product and process. Daily learning experiences can foster the growth of understanding of learning and awareness of the most effective mediations. The cognitive operations that occur during learning can be stimulated; problem solving, critical and creative thinking skills can be improved through teaching methods and approaches that incorporate the results of neuroscientific research, such as: repetition before or after a study

session and breaks (spaced learning); work-based environments (experiential learning); using the scientific method in learning and real-world problems (problem-based learning). After a brief review of studies, the actions to enhance students' knowledge memorization and processing skills are explored, with the aim of making autonomous minds.

Parole chiave: Modelli didattici, metodologie innovative, pensiero critico, neuroscienze, apprendimento intervallato esperienziale

Keywords: Instructional design, innovation methodologies, critical thinking, educational neuroscience, experiential spaced learning

Antonella Arioli, *La centralità del significato nell'esperienza di apprendimento*

A partire dalla preoccupazione espressa da Gert Biesta per le dimensioni esistenziali della formazione, oggi particolarmente trascurate da una scuola appiattita sulle logiche dell'*accountability* e della *learnification*, il presente articolo focalizza l'attenzione sul costrutto di apprendimento significativo, avvalendosi del contributo di alcuni esponenti della tradizione psicopedagogica che, da varie angolature, si sono interrogati su tale tema (Ausubel, Novak, Jonassen, Maslow, Rogers, Frankl). In un'ottica fenomenologico-esistenziale, l'intento è quello di leggere il tema del significato alla luce del presupposto dell'intenzionalità e della ricerca di senso come motore dell'apprendimento e della maturazione personale.

Starting from the concern expressed by Gert Biesta regarding "the existential dimensions of education", which are today particularly neglected by a school system flattened by the logics of accountability and learnification, this article focuses on the construct of meaningful learning, drawing on the contributions of several figures from the psychopedagogical tradition who, from various perspectives, have reflected on this topic (Ausubel, Novak, Jonassen, Maslow, Rogers, Frankl). From a phenomenological-existential perspective, the aim is to interpret the issue of meaning in relation to the assumption of intentionality and search for meaning as the motivational drive of learning and personal growth.

Parole chiave: educazione, significato, apprendimento significativo, intenzionalità, coscienza

Keywords: education, meaning, significant learning, intentionality, conscience

Gennaro Balzano, *Costruire relazioni autentiche a scuola. Riflessioni sul contrasto a nuove forme di analfabetismo relazionale*

L'articolo indaga la qualità della relazione educativa nella scuola contemporanea, a partire dalla critica di Gert Biesta alla *learnification* e alla riduzione dell'insegnamento a mera trasmissione di competenze. In un contesto caratterizzato da nuove forme di analfabetismo relazionale, si sottolinea l'urgenza di rilanciare il valore formativo della relazione autentica tra insegnante e studente, come luogo di senso e riconoscimento. L'analisi si sofferma su questioni educative capaci di integrare apprendimento e mondo, insegnamento e responsabilità, in un'ottica non addestrativa ma formativa e dialogica. L'orizzonte è quello di una scuola che si riconfigura come spazio etico e relazionale, capace di contrastare le derive tecnocratiche e di coltivare umanità.

This article examines the quality of educational relationships in contemporary schools, drawing on Gert Biesta's critique of learnification and of reducing teaching to the mere transmission of skills. In response to new forms of relational illiteracy, it stresses the need to reaffirm the formative value of authentic teacher-student relationships as spaces of meaning, recognition, and openness to the world. The paper discusses educational practices that integrate learning with responsibility, aiming for a formative rather than purely training approach. The school is thus envisioned as an ethical and relational space, capable of resisting technocratic drifts and nurturing humaneness.

Parole chiave: Relazione educativa, scuola, apprendimento, umanizzazione

Keywords: Educational relationship, school, learning, humanization

Vito Balzano, *Decostruire la genitorialità: identità adulte, riconoscimento sociale e sfide pedagogiche in prospettiva internazionale*

Nel contesto delle trasformazioni sociali e culturali globali, la genitorialità si configura sempre più come un processo dinamico di costruzione identitaria, piuttosto che come una funzione essenzialmente biologica o normativa. Questo contributo intende offrire una riflessione teoretica sull'identità genitoriale, esplorandone le dimensioni pedagogicamente rilevanti alla luce di una prospettiva comparativa internazionale. A partire dall'approccio eco-culturale e dal modello bioecologico dello sviluppo umano, proveremo a ridefinire come la genitorialità emerga dall'interazione situata tra soggetti, contesti istituzionali e repertori simbolico-narrativi. In tale cornice, il concetto di "*family practices*" consente di analizzare le modalità attraverso cui si "*fa famiglia*" nelle pratiche quotidiane, mettendo in relazione le forme di riconoscimento sociale con la costruzione dell'identità adulta. L'intento, in conclusione, è di contribuire alla definizione di una pedagogia della genitorialità che, superando le polarizzazioni normative, sia in grado di interrogare criticamente i dispositivi culturali e istituzionali che modellano l'essere genitori oggi, ponendo al centro il riconoscimento, la relazione e la negoziazione identitaria in contesti plurali.

In the context of global social and cultural change, parenthood is increasingly understood as a dynamic process of identity construction, rather than an essentially biological or normative function. This article aims to offer a theoretical reflection on parental identity and to examine its pedagogically relevant dimensions in the light of an international comparative perspective. Drawing on the eco-cultural approach and the bio-ecological model of human development, we will attempt to redefine how parenting emerges from situated interactions between subjects, institutional contexts and symbolic-narrative repertoires. In this framework, the concept of "family practises" allows us to analyse the ways in which family is "made" in everyday practises by, relating forms of social recognition to the construction of adult identity. Finally, it aims to contribute to the definition of a pedagogy of parenting that, by overcoming normative polarizations, can critically question the cultural and institutional mechanisms that shape parenting today, focusing on recognition, relationship and identity negotiation in plural contexts.

Parole chiave: genitorialità, educazione, famiglia, identità, contesti

Keywords: parenting, education, family, identity, contexts

Claudia Capaci, Gabriella Ferrara, Francesca Pedone, *Presenza, alterità e responsabilità: il docente nella crisi dell'educazione disincarnata*

In un'epoca in cui l'educazione rischia di dissolversi nell'automazione dell'apprendimento e nella smaterializzazione delle relazioni, il presente contributo intende restituire centralità alla figura del docente come presenza incarnata, etica e relazionale. Alla luce del pensiero di Gert Biesta, che denuncia la "*learnification*" dell'insegnamento, e in dialogo con autori quali Merleau-Ponty, Freire, Gallagher, Nussbaum e Xu et al., l'articolo esplora la dimensione fenomenologica e politica della pratica educativa. Il docente non è un mediatore neutro, né un esecutore di programmi, ma una soglia vivente tra il discente e il mondo; colui che abita la *Lebenswelt* per riattivare, attraverso la parola, il gesto e la presenza, la possibilità stessa di apprendere. In tale prospettiva si evidenzia l'irriducibilità del gesto pedagogico umano rispetto ai processi digitali e algoritmici, rivendicando il valore della corporeità, dell'imprevedibilità e della responsabilità educativa, in quanto pratiche di resistenza alla crescente disincarnazione della scuola contemporanea.

In an age where education risks dissolving into automated learning and disembodied interaction, this article seeks to restore centrality to the figure of the teacher as an embodied and relational presence. Drawing upon Gert Biesta's critique of the

“learnification” of education and engaging with philosophical contributions from Merleau-Ponty, Freire, Gallagher, Nussbaum e Xu et al. the paper explores the phenomenological and political dimension of educational practice. The teacher is not a neutral facilitator or mere executor of curricula, but a living threshold between the learner and the world, a weaver of presence. Through voice, gesture and proximity, the teacher reactivates the possibility of inhabiting the Lebenswelt. Against the backdrop of algorithmic rationality and digital abstraction, the article reaffirms the irreducibility of human pedagogy and advocates for an education rooted in corporeality and educational responsibility as vital forms of the increasing resistance to the disembodiment of contemporary schooling.

Parole chiave: Educazione incarnata, relazione educativa, Intelligenza Artificiale, responsabilità pedagogica, alterità

Keywords: Embodied education, educational relationship, Artificial Intelligence, pedagogical responsibility, otherness

Giorgia Coppola, *Soggettivare la formazione dei docenti: note sul pensiero di Gert Biesta*

All'interno della generale crisi dell'educazione che caratterizza il nostro tempo tardo-moderno la riflessione sulla qualità della formazione e dell'apprendimento degli adulti si impone come un bisogno urgente. Assistiamo, infatti, ad una diffusa sofferenza formativa che si declina in una generale difficoltà da parte degli adulti educatori ad abitare la scuola. Il presente contributo partendo dagli spunti offerti dal prof. Gert Biesta intende riflettere sulla qualità della formazione degli adulti che si svincoli dalle logiche della *learnification*, secondo cui i discorsi, le pratiche e le politiche educative sono ascrivibili esclusivamente ai risultati di apprendimento, riducendo l'educazione a mera istruzione e il ruolo del docente a facilitatore dell'apprendimento. Questa interpretazione del processo di apprendimento allontana la pratica educativa quotidiana dal fine dell'educazione: offrire un orientamento esistenziale tanto allo studente quanto al docente. L'obiettivo del contributo diviene quello di focalizzarsi su uno specifico dominio della finalità educativa, ossia la soggettivazione dell'apprendimento e della formazione, così da incoraggiare l'esistenza degli adulti educatori in quanto soggetti in relazione con i mondi della vita.

In the context of the broader educational crisis characterizing our late modern era, reflecting on the quality of adult education and learning is an urgent necessity. We are witnessing widespread educational suffering, evident in the general difficulty adult educators have in adapting to the school environment. Drawing on the ideas of Prof. Gert Biesta, this contribution reflects on the quality of adult education that breaks free from the logic of learnification, a perspective in which educational discourse, practices, and policies are exclusively framed in terms of learning outcomes, thereby reducing education to mere instruction and the teacher's role to that of a learning facilitator. Such an interpretation distances everyday educational practice from the true purpose of education: providing existential guidance for both students and teachers. This contribution focuses on a specific domain of educational purpose: the subjectification of learning and training, encouraging adult educators to exist as subjects within the lifeworlds they inhabit.

Parole chiave: scuola, formazione degli adulti, apprendimento degli adulti, pedagogia di comunità, soggettivare

Keywords: school, adult education, adult training, community pedagogy, subjectivise

Silvia Guetta, Greta Martini, *Dalla learnification all'educazione critica. Il ruolo della narrazione nella formazione per le professioni della cura*

In un contesto accademico segnato dalla *learnification* (Biesta), il contributo esplora la narrazione come dispositivo per una formazione che vada oltre l'apprendimento misurabile. Si analizza un'esperienza didattica di auto-narrazione condotta all'interno di un corso universitario di Pedagogia per le professioni sanitarie, in cui la scrittura autobiografica e riflessiva è impiegata per apprendere dall'esperienza, riconnettere il sapere tecnico al vissuto e sviluppare soggettività critica. Attraverso un dialogo con

Mezirow, Ricœur, Freire e Morin, si mostra come narrazione, scrittura e ascolto co-significante, in uno spazio ermeneutico, attivino dinamiche interpretative generative di inner skills: pensiero critico, consapevolezza e discernimento etico. Queste competenze, radicate in una formazione trasformativa e non meramente strumentale, risultano decisive per promuovere pratiche di cura fondate su responsabilità, sostenibilità e autentico valore umano.

This paper explores the role of narrative as a pedagogical tool to move beyond the logic of learnification (Biesta) toward a more critical and transformative model of education. Drawing on a teaching experience within a university course in pedagogy for healthcare professions, it examines how autobiographical and reflective writing supported students in learning from experience and reconnecting technical knowledge to lived practice. Within this hermeneutic space, narrative became both a cognitive and existential practice, enabling the development of inner skills such as critical thinking, ethical awareness, and metacognitive discernment. Engaging with the theoretical contributions of Mezirow, Ricœur, Freire, and Morin, the analysis frames narrative, writing, and dialogic listening as interpretative acts that rehumanize higher education. The paper argues that such practices are essential to promote future practices of care grounded in responsibility, sustainability, and authentic human value.

Parole chiave: Pedagogia narrativa, apprendimento trasformativo, ermeneutica, inner skills, cittadinanza attiva

Keywords: Narrative pedagogy, transformative learning, hermeneutics, inner skills, active citizenship

Stephanie Mian, *Within and beyond learning: Learning as a Responsive Event – Pedagogical and Didactic Reflections of a Board Game*

Nel discorso educativo attuale l'apprendimento è spesso inteso come acquisizione di competenze, elaborazione di informazioni o raggiungimento di risultati misurabili. Tali prospettive tendono a trascurare l'essenza pedagogica dei processi di apprendimento. Questo articolo mira, invece, a sviluppare una comprensione dell'apprendimento come evento responsivo, cioè situazionale, dialogico e radicato nel mondo, vissuto e attuato, spesso oltre ciò che è pianificato ed intenzionato. Risulta centrale la questione di come l'apprendimento possa essere compreso da una prospettiva genuinamente pedagogica, che prenda sul serio l'esperienza e promuova una comprensione del mondo indispensabile nei processi educativi (Bildungsprozesse). Attraverso l'esempio di un gioco da tavola, inteso come spazio strutturato ma aperto all'esperienza, questo articolo mostra tramite vignette fenomenologiche, come l'apprendimento avvenga in modo relazionale, emotivo e significativo. Vengono quindi tratte implicazioni per l'insegnamento, partendo dalle esperienze degli alunni e delle alunne, con l'obiettivo di consentire una comprensione più profonda della relazione tra insegnanti, alunni e alunne e mondo.

Current educational discourse is often dominated by technocratic approaches – focusing on the acquisition of skills, the processing of information, or the delivery of measurable outcomes. Such perspectives tend to overlook the essence of learning. This article presents an understanding of learning as a responsive event – situational, dialogical, and world-related, which is experienced and enacted, often beyond what was planned or intended. This is centred on a genuinely pedagogical perspective, namely that learning is an experience, formative in nature, and focuses on the understanding of self, world, and the Other. Taking the example of a board game – a structured yet open space of learning and experience – this article uses phenomenological vignettes to demonstrate how learning is relational, emotional, and grounded in meaning-making. The implications for teaching are then drawn out, starting with learners' experiences and aiming to achieve a deeper understanding of the relationship between teachers, learners, and the world.

Parole chiave: apprendimento come esperienza, insegnamento, responsività, game-based learning, vignette fenomenologiche

Keywords: learning as experience, teaching, responsivity, game-based learning, phenomenological vignettes

Carmen Petrucci, *Nuove scuole per un nuovo insegnante. Convergenze internazionali nella pedagogia del primo Novecento*

L'articolo intende analizzare le affinità intellettuali e metodologiche tra Angelo Patri, Adolphe Ferrière e Giuseppe Lombardo Radice, figure chiave delle nuove scuole in America ed Europa. Tali educatori superano la tradizionale concezione dell'educazione quale processo verticale e imposto dall'insegnante, promuovendo l'esperienza diretta e il rispetto dei cicli naturali dello sviluppo individuale. La centralità del maestro, come figura chiave nell'apprendimento emerge come un elemento cruciale ed ancora oggi è alla base delle indicazioni didattico-educative volte a costruire una scuola inclusiva, partecipata e aperta.

This article aims to explore the intellectual and methodological affinities among Angelo Patri, Adolphe Ferrière, and Giuseppe Lombardo Radice, key figures of progressive education in the United States and Europe. They moved beyond the traditional conception of education as a top-down process imposed by the teacher, instead promoting direct experience and respect for the natural cycles of individual development. The centrality of the teacher as a key figure in learning emerges as a crucial element, one that still underpins contemporary educational guidelines aimed at building inclusive, participatory, and open schools.

Parole chiave: Educazione progressista e nuove scuole, storia della pedagogia, centralità dell'insegnante, storia della scuola nel Novecento

Keywords: *Progressive education and new school, History of education, centrality of the teacher, twentieth-century school history*

Hanno collaborato

Giombattista Amenta, *Professore Ordinario in Didattica e pedagogia speciale, Università di Messina*

Francesca Anello, *Professoressa Associata in Didattica e pedagogia speciale, Università di Palermo*

Antonella Arioli, *Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore (sede di Piacenza)*

Gennaro Balzano, *Professore Associato in Pedagogia generale e sociale, Università di Messina*

Vito Balzano, *Ricercatore in Pedagogia generale e sociale, Università di Bari Aldo Moro*

Claudia Capaci, *Dottoranda di Ricerca in Health promotion and cognitive sciences, Università di Palermo*

Giorgia Coppola, *Dottoranda di Ricerca in Health Promotion and Cognitive Sciences, Università di Palermo*

Gabriella Ferrara, *Ricercatore in Didattica e pedagogia speciale, Università di Palermo*

Silvia Guetta, *Professoressa Ordinaria in Pedagogia generale e sociale, Università di Firenze*

Greta Martini, *Dottoranda di Ricerca in Scienze della formazione e psicologia, Università di Firenze*

Stephanie Mian, *Junior Researcher in General didactics, Faculty of Education, Free University of Bolzano*

Francesca Pedone, *Professore Ordinario in Didattica e pedagogia speciale, Università di Palermo*

Carmen Petruzzì, *Ricercatrice in Storia della pedagogia, Università di Foggia*

Giombattista Amenta

External and Internal Origins of the Educator's Authoritativeness and Respect

1. Introduction

Students' disrespectful and disparaging conduct toward educators constitutes a significant problem¹, pointing to the emergence of new adolescent attitudes connected with complex social change². It is worth noting, however, that a teacher's authoritativeness can be influenced from outside and/or from within. Alongside attention to external sources that may undermine respect for the educator, it is crucial to identify, monitor, and interrupt any self-limiting processes and pathways that, from within, can produce similar outcomes.

Indeed, as will become clearer below, if the educator does not acknowledge their own authoritativeness, does not consider themselves equal to the role they hold, or is only partially aware of their responsibility in shaping each of their responses, no one can confer from the outside what only they can give themselves from within. No law, no action by others, and no situational condition can compensate from without for what they have the power to limit or to deny to themselves from within.

In what follows, after some terminological clarifications, several bases and types of the teacher's authority as a social leader will be analyzed. The discussion will then illustrate how certain classic interpretive paradigms of human conduct—suitably revisited and adapted—can help to better understand the origins and possible developments of the educator's authoritative stance.

2. Some terminological clarifications

When discussing teachers who are insulted, disparaged, or mistreated by students, words such as the educator's authoritativeness, authority, respect, dignity, and power recur with some frequency, especially in news outlets and on media platforms.

The term *authoritativeness* is typically used to indicate credibility and trustworthiness in the exercise of authority — credibility and trustworthiness grounded primarily in the recognition of competence and experience acquired in specific fields of study and/or research. The

¹ Cf. G. Amenta, *Il rispetto violato. Docenti maltrattati, studenti maltrattanti*, Mondadori Education, Milan, 2025.

² Among other things, this is not merely an Italian phenomenon, as can be inferred from studies such as: J. Asio, *Students Bullying Teachers: Understanding and Behavior of College Students from a Higher Education Institution*, «Organizations & Markets: Motivation & Incentives eJournal», III, 2 (2019), pp. 11-20; E. Burns *et al.*, *Teacher-Targeted Bullying and Harassment in Australian Schools: A Challenge to Teacher Wellbeing*, «British Journal of Sociology of Education», XLI, 4 (2020), pp. 523-538; B. Moon *et al.*, *Aggression Against Middle and High School Teachers: Duration of Victimization and Its Negative Impacts*, «Aggressive Behavior», XLV, 5 (2019), pp. 517-526.

concept also includes the capacity to inspire and motivate learners, that is, to create safe and stimulating environments for their education and growth.

A second term used is *authority* which, from an etymological standpoint³, denotes the idea of someone who influences or helps to improve a community or group — whether in terms of reliability, responsibility, or prestige — through their presence and their decisions. The etymology of the term *authority* highlights the influence a person can exert over others, especially by virtue of the social esteem they enjoy and the official position they hold. In the educator's case, as will be seen below, authority is tied above all to the formal position and to the role of guide and guarantor of discipline that they occupy within an educational institution.

A third recurrent term — especially in studies of sociological and psychological derivation — is *power*, which, from the standpoint of its etymological root⁴, essentially means to be able to: to have the faculty, strength, capacity, freedom, or the means, the way, the convenience to do something. In the teacher's case, the lemma is used to indicate their ability and capacity to influence students' learning and attitudes positively within an educational context. Certain potential negative manifestations of power — such as abuse of power or authoritarian imposition — can harm learning environments and the relational climate of a class group.

The entry *respect*⁵, fourthly, from an etymological standpoint denotes the act of looking back at or carefully considering something or someone. Over time, the term has evolved toward its current meaning, which indicates consideration and regard toward a person — their position, feelings, or rights — establishing a norm of behavior based on recognizing their worth and dignity. In education, where mutual respect is important for creating positive and productive working climates⁶, the concept can be understood as an attitude of regard, esteem, and deference toward the educator.

The teacher's authority and power are tied to their ability not only to impart knowledge, but also to educate students in civic sense, respect for rules and for others, as well as individual responsibility. The teacher therefore assumes a significant role, not only as an instructor but also as a key figure in students' moral and intellectual formation — that is, in the integral development of their personality.

3. *Varieties and Bases of Power in the Educator's Stance as a Social Leader*

As noted above, since teaching also entails exercising various forms of authority to promote learning and the desired behaviors of students, the French and Raven model can be used to understand the different types of power available to the educator⁷. This model identifies six

³ Cf. *Vocabolario Treccani*, s.v. «*authoritativeness*», <https://www.treccani.it/vocabolario/autorita/#>.

⁴ Cf. *Vocabolario Treccani*, s.v. «*authority*», <https://www.treccani.it/vocabolario/autorita/#>.

⁵ Further details can be found in the *Vocabolario Treccani* at <https://www.treccani.it/vocabolario/rispetto/#>.

⁶ On mutual trust and esteem in the teacher–student relationship, see S. Benavente Ferrera *et al.*, “*Le parole del fastidio: comunicazione empatica e competenza emotiva in aula*,” *Italiano LinguaDue*, XV, 1 (2023), pp. 707–729. According to these scholars, school should be the context in which trust, respect, and esteem form the basis of any interaction. Often, in their view, the communicative interventions employed by teachers are perceived as annoying because they clash with the values and principles on which learners are trying to build their identity.

⁷ J. R. P. French - B. H. Raven, *The bases of social power*, in D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power*, MI: Institute for Social Research, Ann Arbor 1959, pp. 150-167.

components or bases of power: coercive, reward, legitimate, referent, expert, and informational. The model initially included five forms of power — namely, coercive power, reward power, legitimate power, referent power, and expert power. Informational power was added at a later stage⁸. Subsequently, some of the six dimensions listed were further revisited and differentiated, yielding a model comprising eleven bases in total⁹.

3.1 Components and Dimensions of the Teacher's Power

Below, to analyze and understand the educator's dignity and power, it is advisable to employ the above-mentioned model with its six dimensions, after suitably reviewing and adapting it. Accordingly, the following six components or bases of power are considered:

- a) coercive power, which is based on the ability to administer punishments or to withhold rewards in order to influence others' behavior; a teacher may exercise this kind of power by assigning additional tasks or imposing disciplinary sanctions to manage inappropriate behaviors; excessive use of this form of authority can elicit resistance and oppositional conduct that may negatively affect the classroom climate;
- b) reward power, which consists in the capacity to distribute positive reinforcements; an educator can use incentives — such as praise, positive grades, or various awards—to motivate students; acknowledgments and rewards, especially in cognitive-behavioral approaches, can be used profitably to foster motivation and encourage students' engagement;
- c) legitimate power, which derives from the position held or the function of formal leader; in the educator's case, legitimate power depends on the role of public official—that is, on the responsibility to teach, educate, and assess students;
- d) referent power, which rests on the capacity to influence others through personal appeal; a teacher can exercise this kind of power by seeking to become a positive model for students and by establishing with them a relationship founded on mutual esteem and trust; this type of power is appropriate when the aim is to promote a constructive and inclusive group climate¹⁰;

⁸ Cfr. B. H. Raven, *Social Influence and Power*, in I. D. Steiner - M. Fishbein (Eds.), *Current Studies in Social Psychology*, Holt, Rinehart, Winston, New York 1965, pp. 371-382; B. H. Raven, *The Bases of Power and the Power/Interaction Model of Interpersonal Influence*, «Analyses of Social Issues and Public Policy», VIII, 1 (2008), pp. 1-22.

⁹ In particular, as described by B. H. Raven *et al.*, «*Conceptualizing and Measuring a Power/Interaction Model of Interpersonal Influence*», «Journal of Applied Social Psychology», XXVIII, 4 (1998), pp. 307-332, reward power was divided into reward power and impersonal reward power; similarly, coercive power was differentiated into personal coercive power and impersonal coercive power; within legitimate power, additional components were identified—position, reciprocity, equity, dependence; and expert power was distinguished into referent and informational. In the same paper, two distinct studies are presented. In Study 1, 317 American students assessed the likelihood that each of these bases of power would enable a supervisor to influence a subordinate successfully across a series of hypothetical situations. The internal consistency of the items constituting the 11 power bases proved adequate, and factor analysis revealed 7 factors and 2 substantive categories: hard and soft. In Study 2, which involved 101 Israeli health-care workers, the previous results were generally supported. In addition, job satisfaction was found to correlate positively with supervisors' use of soft bases rather than hard ones.

¹⁰ C. Laneve, *Elementi di didattica generale*, Editrice La Scuola, Brescia, 1998, p. 27, identifies *appeal* as one of the teacher's essential qualities, useful for fostering an effective and motivating relationship with students.

- e) *expert power*, which depends on the competence and knowledge possessed by the leader in a given field of study and research; teachers can exercise this form of power by appealing to their expertise in their disciplinary area so as to gain credit and esteem from students; carrying out the role of educator with commitment and dedication is essential to earn and exercise this form of authority¹¹;
- f) *informational power*, which is grounded in the ability to access, possess, and share relevant data, knowledge, and information; in the teacher's case, this form of power translates into the ability to provide students with the resources needed to foster their own learning and the construction of new knowledge, skills, and competencies.

3.2 Observing the Types of Power in the Educator's Stance

What was argued in the previous paragraph can serve as a useful framework for distinguishing various types of authority. To understand a teacher's style — to see which forms of power are emphasized more or less, or to identify which components could be further developed and which tempered — one can consider the following set of descriptors:

Indicators of coercive power:

- I use sanctions or punishments to manage students' inappropriate behaviors;
- I consider the use of punishments or sanctions effective for improving pupils' behavior;
- I am convinced that applying punishments or sanctions positively improves order and the classroom climate;
- I employ punishments and sanctions to manage students' resistance and oppositional behaviors;
- I assign additional tasks as a tool to influence pupils' behavior.

Indicators of reward power:

- I use praise, positive grades, and awards to motivate students;
- I consider rewards more effective than punishments for promoting positive behaviors;
- I offer incentives to support pupils' effort and motivation;
- I trust in the effectiveness of rewards to build a positive relationship with students;
- The acknowledgments and praise I offer stimulate pupils' engagement and participation.

Indicators of legitimate power:

- I appeal to my role as a public official and to my formal authority to manage the class;
- I believe that the legitimacy of my role as a teacher has a positive impact on students' acceptance of my decisions and assessments;
- Students recognize and respect my authority as a teacher;
- I frequently remind students of my position as a teacher in order to maintain order and discipline;
- I leverage my formal authority to promote a productive learning environment.

¹¹ C. Laneve, *op. cit.*, pp. 27–28, also identifies *expertise* as a fundamental quality of the educator's stance.

Indicators of referent power:

- I strive to build educational relationships with my students based on mutual esteem and trust;
- I consider the role of my competence as a teacher essential for motivating and engaging students;
- Students regard me as a point of reference and an example to emulate;
- I believe that students' viewing me as competent strongly influences their effort and participation in class;
- I prefer to influence students' behaviors positively by showing that I do my job seriously and professionally.

Indicators of expert power:

- Students recognize my competence in the subject I teach;
- I appeal to my competence to earn students' respect and trust;
- I am convinced that preparation in one's discipline is crucial for students' success in learning;
- I update myself continually—through personal study and by attending training courses—to maintain a high level of preparation;
- My competence and commitment stimulate students' interest and involvement.

Indicators of informational power:

- I regularly share relevant data, knowledge, and information to enrich students' learning and formation;
- I consider my ability to provide essential resources for students' growth fundamental;
- I provide additional materials and resources to facilitate the understanding and application of topics covered in lessons;
- I make available to pupils information, tools, and instructional resources useful for supporting their learning;
- I use supplementary informational materials to stimulate pupils' curiosity and the acquisition of new knowledge.

The list, which can also be used as a basis for constructing a rubric or an observational questionnaire¹², can enable the educator to analyze their own style, that is, to identify which forms of authority are more prevalent and which less so. Should a teacher deem it appropriate to intervene in order to modify their educational and relational style, they could make use of the proposed set of descriptors to determine which components to strengthen and which to scale back. If they intend to promote a constructive relational style and an inclusive group climate, they should give greater priority to a participatory and collaborative approach to teaching — that is, rely more on competence power and referent power — rather than

¹² A study is currently underway, by the present author, to validate a questionnaire on the various types and forms of power—based on the model cited and described—intended for secondary-school teachers.

intensifying legitimate power and relying on authoritarian forms, which could elicit oppositional and defiant attitudes on the part of students¹³.

4. Classic Interpretive Paradigms and the Roots of the Educator's Authoritativeness

According to the present author¹⁴, human conduct can be defined as the expression of the integral, systemic, and processual whole of organized human totality (that is, of the individual in relation to their world): of their intentions and thoughts (cognitive area) and of their feelings and emotions (affective area). To understand the roots and sources of the educator's power, the following interpretive paradigms may be considered — after suitable adaptation: a) situational, b) intrapsychic, c) interactionist.

If one adopts the first of these orientations, the situational one, stimuli and contextual factors would be the core drivers and propellers of human action. Specifically, the educator's power and dignity would derive from external sources, from organizational and institutional contexts, according to the formula $A = f(S)$, in which authoritativeness (A) is predominantly a function (f) of the situation (S) and of the stimuli that characterize it. To be clear: if one hypothesizes that the teacher's dignity stems from laws, from the respect of colleagues, students, and their parents, one shows a preference for a contextual or situational approach.

By contrast, if one privileges the intrapsychic orientation, with the aim of interpreting human action and understanding a teacher's authoritativeness, internal variables — both structural and dynamic — are considered dominant, according to the formula $A = f(P)$, whereby individual authoritativeness (A) is a function (f) of the person (P), that is, of internal characteristics, traits, and factors.

Thirdly, if one opts for the interactionist approach, fundamental importance is ascribed to the interaction between person and situation. Accordingly, the educator's authoritativeness can be regarded as the outcome of the interaction between two multifaceted and complex subsystems of variables, according to the formula $A = f(P, S)$, in which authoritativeness (A) is a function of the interdependence between aspects belonging to the person (P) and aspects of the environment (S).

¹³ M. Kovach, *Leader Influence: A Research Review of French & Raven's (1959) Power Dynamics*, «The Journal of Values-Based Leadership», XIII, 2 (2020), pp. 1–13, conducted an almost seventy-year review of research on French and Raven's power dynamics, applying them to the understanding of leader influence. The study suggests that the use of referent and expert power is particularly effective in educational and workplace settings, supporting the idea that more collaborative approaches are preferable to authoritarian ones. For their part, R. Deslandes *et al.*, «Understanding Complex Relationships between Teachers and Parents», «International Journal about Parents in Education», IX, 1 (2015), pp. 131–144, examining emerging tensions and contradictions in teacher–parent relationships, suggest that a collaborative approach based on trust, rather than control, can foster positive individual and collective transformations.

¹⁴ The definition is proposed by G. Amenta, «Comportamento», in G. Bertagna – P. Triani (Eds.), *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia, 2013, pp. 95–108. The conception of behavior presented there acknowledges the importance of the interaction between person and situation. Behavior is interpreted as the outcome of the interaction between two complex subsystems, according to the scheme $C = f(P, A)$, in which *behavior* (C) is considered a *function* of the interdependence between variables belonging both to the *person* (P) and to the *environment* (A), i.e., the situation.

It is evident that a social perspective is preferred in the arguments of the Minister of Education and Merit¹⁵ when he states:

Dobbiamo riportare nelle scuole e nelle classi la cultura del rispetto verso gli insegnanti, gli studenti e i beni pubblici. Questa cultura del rispetto [...] passa dalla riaffermazione di un principio che purtroppo il '68 ha messo in crisi". Ecco quale: "Il Sessantotto ha avuto dei meriti e dei demeriti, tra questi l'aver contestato il principio di autorità, da non confondere con l'autoritarismo: chi lo fa non capisce nulla di democrazia".

The definition of respect in the quotation cited appears to be rooted in the conception of legitimate power — discussed above — deriving from the educator's formal role as a public official. If one adopts such a perspective, it is reasonable to focus above all on objective — external — sources that can increase or erode the teacher's authority and dignity, rather than on internal ones. From this standpoint, to enhance the teacher's power, it is logical to aim at limiting or removing possible environmental factors and situational blocks.

In the position of the Minister of Education and Merit, it is almost a duty — and consistent with the exercise of his role — to prefer the situational–social paradigm; that is, to focus attention, both for analysis and for intervention, more on institutional, organizational, and contextual factors.

However, from the standpoint of a teacher who is devalued, disparaged, offended, or even mistreated, it may be of little use to adopt the situational orientation exclusively, attributing the diminution of the educator's dignity entirely to external factors. Especially when a complex situation has been poorly managed, it is easy, at the individual level, for the educator to ascribe the failure to external causes and factors — that is, to suppose it did not occur through any fault of their own. While this may provide relief by “absolving” oneself of the weight of any errors and shortcomings that do belong to one, it may also entail the risk of failing to recognize the power one has to act upon complexity proactively rather than merely suffer it.

That said, when faced with complexities, it is appropriate for the educator to ask, in any case, what they usually do and what they can do differently to reclaim their personal power — whether small or great. In concrete terms, the educator may find it useful to pose questions to themselves such as the following:

- What do I usually do to handle the difficulty that has arisen?
- What works? What does not work?
- What can I do differently to face it?
- If the situation to be addressed remains as it is, what can I do?
- If the students do not change their unacceptable conduct, what can I do that is new or different?
- What depends on me, and what does not depend on me?
- What can I change, and what can I not change and therefore must accept?

¹⁵ See the article “«Scuola e Università» Valditara: L'insegnante va rispettato, riportiamo a scuola il principio di autorità”, published on 16 February 2023, available at Agenzia Dire: <https://www.dire.it/16-02-2023/873626-valditara-insegnante-va-rispettato-principio-autorita/>.

- What are my options?

To summarize: in order to understand and act as effectively as possible in situations where the educator's power appears weakened, it is preferable to adopt, in a flexible, conscious, and critical manner, one or more of the reference paradigms mentioned above, taking into account the particular context in which the teacher works¹⁶, the specific aims they intend to pursue, the peculiarities of the role they exercise, their needs and the educational needs of their interlocutors, as well as any other partners involved¹⁷. In the specific case of a teacher who must face certain educational complexities, it is useful to adopt a more intrapsychic orientation, using it as briefly outlined above.

5. Concluding Observations

To conclude, regarding the educator's authoritativeness and respect, it is essential to reiterate the importance of personal power and individual responsibility in the educational context. Through the exploration of the various components of power and the analysis of the origins and sources of authoritativeness, it has been emphasized that effectiveness in educational settings arises not only from the outside but also from within — and from the educator themselves.

Authority and respect toward the educator do not derive solely from the positions they occupy or from laws enacted to protect them but are deeply rooted in self-awareness and responsibility for their conduct, as well as in the resulting capacity for self-regulation. Their dignity, like their power, has a greater impact when they act with integrity and when they exercise their role in a respectful manner.

Meeting educational challenges requires an integrative approach that considers individual processes, interpersonal dynamics, and contextual complexities. It is essential that educators have reference models useful for understanding destructive dynamics of the kind described and effective tools for fostering constructive learning environments, in which respect for authority expresses an educational leadership that is effective, inclusive, and constructive.

The educator's task goes beyond the mere transmission of knowledge, encompassing the function of guiding and promoting the integral development of learners' personality — that is,

¹⁶ In seeking to safeguard the needs of pupils with disabilities or with specific learning disorders, one is easily tempted to adopt the social-situational perspective exclusively to understand, design, and implement interventions aimed at guaranteeing the same opportunities and rights to every learner. A preference for the situational perspective is evident among those who maintain that environmental conditions either facilitate or hinder access and participation for certain groups of pupils deemed different and/or deviant. From this standpoint, disability would not belong to the individual but would arise from the contact and interaction between the individual and specific situations which, by failing to take due account of the peculiarity and plurality of needs, give weight to some requirements at the expense of others.

¹⁷ For example, N. Staffa *et al.*, *Come leggere... la dislessia e i DSA*, in G. Stella – L. Grandi (Eds.), *Come leggere la dislessia e i DSA*, Giunti Scuola, Florence, 2008, pp. 7–15, adopt a psycho-social orientation when they consider dyslexia to be closely related to the dominant preference for reading and writing typical of contemporary Western culture in which pupils are immersed. Since this is, in their view, an elective preference, a series of complications would be inevitable for those who struggle to read and/or write. By contrast, according to the same scholars, if society were to base itself more on art and/or drawing, many proficient readers could find themselves in difficulty.

becoming a model of integrity and a source of inspiration for them. Through commitment to their role, personal example, consistency in action, and openness to dialogue, the educator can build relationships grounded in mutual respect and in meaningful, productive interpersonal understanding.

Authentic authoritativeness and respect are daily achievements born of the capacity to form genuine relationships, to act with integrity, and to engage in work responsibly and consciously. They constitute the basis for the realization of transformative educational paths capable of forming individuals who are responsible, reflective, and committed to building a more just and respectful society.

Bibliografia

- Amenta G., *Comportamento*, in G. Bertagna - P. Triani (Eds.), *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia 2013.
- Amenta G., *Il rispetto violato. Docenti maltrattati, studenti maltrattanti*, Mondadori Education, Milano 2025.
- Asio J., *Students Bullying Teachers: Understanding and Behavior of College Students from a Higher Education Institution*, «Organizations & Markets: Motivation & Incentives eJournal», III, 2 (2019), <https://doi.org/10.33902/JPR.2019254157>.
- Benavente Ferrera S. - Beseghi M. - Iozzelli A., *Le parole del fastidio: comunicazione empatica e competenza emotiva in aula*, «Italiano LinguaDue», XV, 1 (2023), <https://doi.org/10.54103/2037-3597/20433>.
- Burns E. - Fogelgarn R. - Billett P., *Teacher-Targeted Bullying and Harassment in Australian Schools: A Challenge to Teacher Wellbeing*, «British Journal of Sociology of Education», XLI, 4 (2020), pp. 523-538. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1755227>.
- Deslandes R. - Barma S. - Morin L., *Understanding Complex Relationships between Teachers and Parents*, «International Journal about Parents in Education», IX, 1 (2015), <https://doi.org/10.54195/ijpe.18241>.
- French J.R.P. - Raven B. H., *The Bases of Social Power*, in Cartwright D. (Ed.), *Studies in Social Power*, MI: Institute for Social Research, Ann Arbor 1959.
- Kovach M., *Leader Influence: A Research Review of French & Raven's (1959) Power Dynamics*, «The Journal of Values-Based Leadership», XIII, 2 (2020), <https://doi.org/10.22543/0733.132.1312>.
- Laneve C., *Elementi di didattica generale*, Editrice La Scuola, Brescia 1998.
- Moon B. - McCluskey J. - Morash M., *Aggression Against Middle and High School Teachers: Duration of Victimization and Its Negative Impacts*, «Aggressive behavior», XLV, 5 (2019), pp. 517-526, <https://doi.org/10.1002/ab.21840>.
- Raven B. H. - Schwarzwald J. - Koslowsky M., *Conceptualizing and Measuring a Power/Interaction Model of Interpersonal Influence*, «Journal of Applied Social Psychology», XXVIII, 4 (1998), pp. 307-332, <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01708.x>

- Raven B. H., *The Bases of Power and the Power/Interaction Model of Interpersonal Influence*, «Analyses of Social Issues and Public Policy», VIII, 1 (2008).
- Raven B. H., *Social Influence and Power*, in Steiner I.D. - Fishbein M. (Eds.), *Current Studies in Social Psychology*, Holt, Rinehart, Winston, New York 1965.
- Staffa N. - Peroni M. - Berton M. A., *Come leggere... la dislessia e i DSA*, in Stella G. - Grandi L. (Eds.), *Come leggere la dislessia e i DSA*, Giunti Scuola, Firenze 2008.

Francesca Anello

Comprendere l'apprendimento per metodi didattici alternativi Making Minds

1. Introduzione

L'apprendimento è l'acquisizione di conoscenza sul mondo che, per essere applicata a situazioni future, deve essere immagazzinata, richiamata e utilizzata in un nuovo contesto. Chi insegna ha il compito di rendere produttivo il processo di apprendimento, sollecitando un'efficace mediazione e avvalendosi di strumenti metodologici, di risorse, di sistemi e dispositivi digitali.

Negli ultimi decenni, la ricerca cognitiva e neuro-cognitiva, gli studi sui modelli di istruzione (*Instructional Design*), le riflessioni teoriche ed empiriche sul pensiero critico, l'analisi della pratica educativo-didattica, hanno mostrato gli effetti di diverse modalità di azione, evidenziando anche i loro limiti.

Nonostante i considerevoli progressi, nella maggior parte dei sistemi educativi le persone apprendono secondo un approccio che enfatizza l'esposizione della conoscenza come insieme di fatti, argomenti e regole formali, da ricordare e dichiarare.

Da più di trent'anni, Gardner ha evidenziato che un'educazione alla comprensione può offrire ai giovani l'opportunità di sviluppare intelligenza, creatività e modalità di pensiero flessibile, imparando a ragionare come scienziati, matematici, artisti e storici¹.

Per raggiungere l'obiettivo prioritario di formare persone autonome nel pensiero e nelle azioni, che padroneggiano una serie di competenze, è opportuno concentrarsi su leggi e procedure fondamentali, che conferiscono coerenza a ciò che viene insegnato e appreso.

Prestare la massima attenzione a ciò che i nostri allievi imparano significa non limitarsi a mettere nelle loro teste "cose" che abbiamo imparato a scuola, o semplicemente occupare il loro tempo in modo che non siano fastidiosi. «Formare le menti modificando il funzionamento dei sistemi neurali nel cervello dovrebbe aiutare i bambini ad adattarsi al loro ambiente»².

Il modo con cui l'insegnamento è strutturato e proposto condiziona la qualità dell'apprendimento³. La ricerca condotta dalle neuroscienze, e scienze correlate, sta portando molti a iniziare a conoscere che cosa e come le persone imparano in termini di processi della mente, considerando lo sviluppo dei meccanismi biologici per l'apprendimento e la cognizione.

¹ H. Gardner, *To Open Minds*, Basic Books, New York 1991.

² P. Kelley, *Making Minds: What's Wrong with Education - and What Should We Do About it?*, Routledge, London/NY, UK 2007, p. 157 [trad. d. a.].

³ L.R. Squire, *Memory Systems of the Brain: A Brief History and Current Perspective*, «Neurobiology of Learning and Memory», 82 (2004), p. 174.

Nell'*Educational Neuroscience*⁴ ci rintracciano opportunità di miglioramento dei sistemi educativi, scolastici e universitari, concentrandosi su una varietà di metodi e utilizzando processi latenti, procedurali e di altro tipo. Ad esempio, un apprendimento di successo nella musica o nello sport dipende principalmente dal tempo dedicato; quindi, è illogico ridurre la quantità e la natura della pratica di apprendimento per coloro che sono in difficoltà.

Nell'apprendimento tradizionale, con la memoria dichiarativa al centro, la conoscenza è la base di ciò che quasi sempre viene insegnato; è più facile da misurare. La memoria procedurale, che in senso lato riguarda le abilità, viene spesso trascurata. Le competenze sono difficili da valutare ma sono potenti meccanismi di apprendimento.

Molte persone riescono a fare le cose senza conoscere la base dichiarativa che le rende possibili. L'equilibrio tra memoria procedurale e dichiarativa, tra la capacità di affermare e la capacità di fare, è stato spesso citato come una debolezza nei sistemi di istruzione formale.

«Ai fini dell'insegnamento può essere importante sapere che l'apprendimento di fatti, come equazioni matematiche e date storiche, si basa su regioni del cervello diverse rispetto all'apprendimento di uno sport o di uno strumento musicale»⁵.

Inoltre, i processi di memorizzazione e di apprendimento risultano più rapidi e duraturi quando sono accompagnati da emozioni positive⁶. Le emozioni sono considerate parte integrante del pensiero, basate sugli stessi meccanismi neurologici di altre forme di cognizione.

Se le caratteristiche di ogni persona e il suo apprendimento sono correlati ai processi neurali, la sfida è quella di perfezionare un modello di apprendimento capace di gestire le crescenti esigenze di trasferimento della conoscenza; è necessario, altresì, costruire un ambiente di apprendimento piacevole per tutti, studenti e docenti.

Alla luce di recenti acquisizioni, in questo contributo ci si propone di offrire una sintesi in merito a principi e criteri affidabili per una didattica *Making Minds*, dalla scuola all'università e nei diversi contesti formativi.

La didattica *Making Minds* si distingue da altri approcci neuroeducativi già noti specialmente per la sua enfasi sulla creazione attiva e collaborativa di progetti pratici, che stimolano il pensiero critico, la comunicazione e le competenze sociali, la motivazione e l'autovalutazione.

Le metodologie per la co-costruzione di conoscenza negli studenti sono presentate con direzioni di lavoro e brevi esemplificazioni, esaminandone l'applicabilità informata.

2. *Ricerca alternative didattiche*

Il modo in cui le persone oggi apprendono è più vario di quanto l'istruzione formale riesca a considerare. Il rapido aumento della conoscenza del mondo e la velocità di implementazione delle innovazioni hanno un profondo impatto sul modo in cui bambini e ragazzi comprendono ed interpretano la realtà, con effetti spesso contrari di confusione, frammentazione, stordimento.

⁴ G. Gola, *Educational Neuroscience in the Classroom*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, UK 2024.

⁵ S.-J. Blakemore – U. Frith, *The Implications of Recent Developments in Neuroscience for Research on Teaching and Learning*, Institute of Cognitive Neuroscience, London 2000, p. 23 [trad. d. a.].

⁶ D. Lucangeli, *A mente accesa*, Mondadori, Milano 2020.

Se per un attimo pensiamo al milione di miliardi di connessioni neurali nel cervello, probabilmente è più efficace un apprendimento basato sulla sua funzionalità. I modelli neurali sono una rete, nella quale le informazioni fluiscono attraverso nodi e percorsi all'interno di moduli. I percorsi neurali (o circuiti neurali) sono creati e rafforzati dalla stimolazione, che collega i moduli (*making connections*): ciò è fondamentale per il pensiero di ordine superiore.

Un punto di partenza è identificare le cose da imparare e le competenze procedurali più importanti: l'enfasi si sposta dal contenuto come fatto ai processi, focalizzando le azioni al *sense-making*. Così, il metodo scientifico è un approccio che può essere applicato a molti ambiti dell'apprendimento; i bambini capiscono che aiuta a scoprire il mondo ("fai un'ipotesi"), anche se le parole che usano sono semplici.

In termini neuroscientifici, concentrarsi sui processi e sulle leggi fondamentali può cambiare l'aspetto e la percezione dell'apprendimento, fornendo già ai bambini strutture funzionali in molti ambiti della conoscenza: pensiero matematico, scientifico, critico.

La riflessione sulle soluzioni che possono migliorare l'apprendimento, per potenziare menti più aperte e il pensiero divergente, conduce a quattro risultati⁷.

Il primo risultato è essere concisi; agli studenti va presentato ciò che è essenziale. Questo favorisce l'apprendimento rapido, ha il vantaggio di rimuovere elementi distraenti, incoraggia a ripercorrere le acquisizioni, fa sembrare semplici anche le cose più complesse.

Il secondo risultato è: il minor numero possibile di passaggi in ogni processo. Se gli allievi devono imparare una sequenza di azioni e si introducono azioni senza scopo, essi riterranno necessario imparare anche quelle inutili.

Il terzo risultato è essere precisi, che riguarda sia l'accuratezza dei materiali sia la scrupolosità nelle scelte. Spesso ai bambini si presentano argomentazioni o modelli semplici ma non veri, che poi devono disimparare: viene insegnato che 8 in 3 non sta, che implica che non si possa dividere 8 per 3, che invece si può fare; viene detto che gli oggetti sono rossi e non che riflettono la luce rossa. Essere precisi richiede una spiegazione inequivocabile dall'inizio, che non è la stessa cosa di una spiegazione completa più avanti. Precisione e accuratezza creano buone esperienze di apprendimento e percorsi da rafforzare nel tempo.

Il quarto risultato è: l'apprendimento più applicabile è migliore per l'apprendimento successivo. L'efficacia dell'apprendimento si ottiene attraverso schemi e modelli che possono essere applicati in molti modi diversi⁸. Questo massimizza la velocità di apprendimento e collega diverse aree di conoscenza; significa che l'apprendimento è gerarchico e non sequenziale.

Il ritorno su concetti e contenuti, con un livello di difficoltà crescente, stimola una conoscenza integrata, significativa e valida nel tempo. Bruner è convinto che apprendere non sia un processo lineare, che occorranو approfondimenti successivi perché gli studenti esplorino e padroneggino un argomento in modo sempre più complesso e dettagliato⁹.

⁷ P. Kelley, *Making Minds*, cit., pp. 162-163.

⁸ Ad esempio, il framework UDL (*Universal Design Learning*) per percorsi finalizzati ad eque opportunità di apprendimento e partecipazione (<https://udlguidelines.cast.org>), permette ad ogni alunno di scegliere cosa imparare (*molteplici mezzi di rappresentazione*), perché impararlo (*diversi mezzi di coinvolgimento*), come e con chi condividere ciò che ha imparato (*molteplici mezzi di azione e di espressione*).

⁹ J.S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1995; trad. it.

I programmi esperienziali, il tutoraggio tra pari e il lavoro cooperativo, sono metodi che favoriscono l'apprendimento *Making Minds*, sebbene non siano gli unici approcci.

3. *Sperimentare e risolvere problemi*

L'esperienza e la riflessione sono due elementi fondamentali per apprendere attraverso la ricerca e la sperimentazione e per consolidare conoscenze e competenze utili per il futuro. I programmi tradizionali sono stati criticati per aver incoraggiato bambini e ragazzi ad acquisire conoscenze senza comprendere come queste vengano applicate nella pratica.

La corrente principale che si oppone al modello trasmissivo tradizionale è l'attivismo pedagogico, che con Dewey afferma la necessità di privilegiare il coinvolgimento attivo degli studenti in esperienze pratiche, nella risoluzione dei problemi e in progetti (*learning by doing*). L'importanza di una costruzione attiva della conoscenza, attraverso l'interazione con l'ambiente e con gli altri, è sostenuta da teorie dell'apprendimento quali il costruttivismo e il socio-costruttivismo che, a partire dagli studi di Piaget e di Vygotskij, evidenziano come le informazioni vengono integrate in schemi di conoscenza esistenti e applicate in contesti reali (apprendimento significativo)¹⁰.

L'apprendimento degli studenti può migliorare quando i concetti astratti discussi in classe si collegano ad esperienze concrete al di fuori della classe; i programmi di *Experiential Learning* (EL) cercano di raggiungere il loro coinvolgimento attraverso l'esperienza diretta con l'oggetto di indagine. Il paradigma di EL considera approcci diversi con presupposti simili:

problem-, case-, simulation-, project-, inquiry-, e game-based learning.

Per Kolb la connessione teoria-pratica si realizza mentre l'allievo progredisce attraverso un ciclo di esperienza, concettualizzazione, riflessione e azione; tra i benefici di EL si annoverano: esposizione realistica al mondo, comprensione continua, senso di autoefficacia, sviluppo di professionalità¹¹.

Le neuroscienze mostrano l'importanza di coinvolgere gli studenti e incoraggiarli a problematizzare, indagare, toccare, giocare e partecipare al loro apprendimento. La comprensione scientifica delle funzioni cerebrali aiuta a spiegare i benefici a lungo termine dell'apprendimento esperienziale.

Chiedere agli studenti di fornire spiegazioni o dimostrazioni dei concetti attraverso diverse modalità produce una maggiore ritenzione. Per il gruppo di ricerca di Gazzaniga¹², l'apprendimento esperienziale stimola l'attenzione e il sistema limbico/emotivo, che facilita la formazione della memoria. L'EL integra diverse reti neurali durante l'evento di apprendimento, con il risultato di molteplici percorsi di memoria e connessioni tra concetti astratti¹³.

¹⁰ Cfr. D.P. Ausubel, *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Grune and Stratton, New York 1963; J.D. Novak, *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concepts Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, New Jersey 1998.

¹¹ A.Y. Kolb – D.A. Kolb, *Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education*, «Academy of Management Learning & Education», 4 (2005), pp. 193-212.

¹² M.S. Gazzaniga et al., *Cognitive Neuroscience*, W.W. Norton, New York, NY 2002.

¹³ J. Schenck – J.K. Cruickshank, *Evolving Kolb: Experiential Education in the Age of Neuroscience*, «Journal of Experiential Education», I, 38 (2015), pp. 73-95.

La tendenza del cervello umano a seguire schemi e a creare significato rafforza l'uso della riflessione e della sintesi nell'EL. Se si considera il cervello un elaboratore multitasking, le modalità pratiche e la creazione di ambienti arricchiti (*multi-sensory environments*) facilitano i collegamenti tra conoscenze, l'interazione, il feedback e la partecipazione attiva degli studenti¹⁴.

Se l'approccio *Brain-Based Learning* può chiarire come e perché i metodi esperienziali siano efficaci, l'integrazione delle intuizioni di EL e della cognizione 4E¹⁵ può arricchire reciprocamente i rispettivi campi. La cognizione deve essere percepita come emergente e collegata alle interazioni che il *corpo materiale* di un soggetto instaura con il suo ambiente fisico e sociale¹⁶.

L'approccio pedagogico esperienziale è supportato anche dalle differenze tra risposte allo stress e a *threat*, incluso l'uso delle emozioni e l'importanza della novità e della scelta.

Per Kayes l'apprendimento è più efficace quando la conoscenza si sviluppa in un contesto di richieste personali e ambientali e gli obiettivi sono raggiunti con il contributo degli studenti¹⁷. L'approccio esperienziale è ideale per raggiungere obiettivi di *empowerment*, perché i risultati sono concreti, applicabili e controllabili dagli studenti, per un maggiore senso di coinvolgimento e motivazione.

In particolare, le esperienze di simulazione di sfide reali inducono risposte emotive e fisiologiche negli allievi e si associano a un aumento dell'apprendimento e dell'attivazione autonoma. I vantaggi delle simulazioni in ambito universitario sono tanti: gli studenti applicano le conoscenze a situazioni reali, affinando le capacità di scrittura e comunicazione, analisi e sintesi delle informazioni; inoltre, l'esperienza pratica conferisce sicurezza nelle decisioni sul futuro percorso professionale¹⁸.

L'apprendimento esperienziale è adottato in diversi campi educativi per promuovere la risoluzione dei problemi e il pensiero critico. Il *Problem-Based Learning* (PBL) è un orientamento pedagogico che consente di apprendere impegnandosi attivamente in problemi significativi.

Il PBL è un approccio molto apprezzato nei corsi universitari per le professioni sanitarie; introdotto nel 1969 in medicina presso la McMaster University in Canada, il PBL è stato progettato per rispondere alle critiche secondo cui i metodi di insegnamento non preparassero gli studenti alla risoluzione di problemi in ambito clinico.

La filosofia alla base del PBL è che l'apprendimento è un'attività costruttiva in uno specifico contesto.

Gli studenti, come ricercatori di conoscenza e co-creatori, organizzano nuove esperienze rilevanti in rappresentazioni mentali personali o schemi con l'aiuto delle conoscenze pregresse. La conoscenza è elaborata e trasformata, piuttosto che registrata e recepita, e la sua ri-

¹⁴ E. Jensen, *Brain-Based Learning*, The Brain Store, San Diego, CA 2000.

¹⁵ La cognizione 4E è un insieme di approcci che condividono la convinzione che il comportamento intelligente non può essere compreso esclusivamente esaminando i processi cerebrali interni.

¹⁶ A. Lebert - O. Vilarroya, *The Links between Experiential Learning and 4E Cognition*, «Annals of the New York Academy of Sciences», I, 1541 (2024), pp. 37-52.

¹⁷ D.C. Kayes, *Experiential Learning and its Critics: Preserving the Role of Experience in Management Education Learning and Education*, «Academy of Management Learning and Education», I, 2 (2002), pp. 137-149.

¹⁸ L.A. Bradberry – J. De Maio, *Learning by Doing: The Long-Term Impact of Experiential Learning Programs on Student Success*, «Journal of Political Science Education», I, 15 (2018), pp. 94-111.

costruzione è influenzata dall'interazione con gli altri, coetanei e chiunque sia coinvolto nella "situazione" in cui l'apprendimento si realizza¹⁹.

Invece di chiedere di studiare i contenuti e poi esercitarsi con problemi indipendenti dal contesto, il PBL integra i processi di apprendimento in problemi reali. Dopo la sua implementazione di successo in vari campi della formazione medica, il PBL dovrebbe essere ora sviluppato nella scuola primaria e secondaria, per motivare gli studenti a migliorare il pensiero critico e ad acquisire un atteggiamento riflessivo nella risoluzione di problemi²⁰.

Se una delle funzioni più potenti del cervello è la capacità di lavorare su più livelli e in più modi contemporaneamente, i dettagli dell'apprendimento e dello sviluppo della conoscenza si combinano nel PBL.

Gli studenti utilizzano "trigger" tratti dal caso o dallo scenario problematico per definire gli obiettivi di apprendimento. Successivamente, svolgono uno studio autonomo e autodiretto prima di tornare in gruppo per discutere e perfezionare le conoscenze acquisite. Il PBL non riguarda quindi la risoluzione di problemi in sé, ma l'utilizzo di problemi appropriati per accrescere la comprensione.

La struttura del modulo prevede gruppi di sei-sette studenti, che si incontrano con gli insegnanti per la presentazione del problema o del *case-study*; il gruppo lo esplora applicando conoscenze pregresse e identificando gli aspetti da approfondire; gli insegnanti forniscono indicazioni con tutorial; gli studenti si pongono obiettivi e li raggiungono con più risorse didattiche, tra cui lo studio individuale.

Gli obiettivi del PBL includono lo sviluppo di conoscenze flessibili, di competenze di *self-directed learning*, di capacità di collaborazione, della motivazione intrinseca. Le prove sull'efficacia del PBL riguardano la comprensione approfondita dei contenuti (applicazione, memorizzazione, risoluzione di problemi) e le competenze di processo: ricerca, negoziazione e lavoro di squadra, scrittura e comunicazione.

La ricerca non è conclusiva su quali componenti abbiano un impatto più significativo sui risultati di apprendimento, ma gli studi causali dimostrano la validità del PBL per la conservazione a lungo termine delle conoscenze e per l'applicazione delle stesse: gli studenti che sperimentano l'analisi del problema, l'apprendimento autodiretto, il *reporting*, migliorano di più rispetto agli studenti assegnati alla condizione di lezione frontale²¹.

Per introdurre il PBL in un curriculum, occorre affrontare diverse questioni relative all'organizzazione oraria, al carico di lavoro, alla valutazione. Inoltre, il raggiungimento dei risultati di apprendimento dei programmi esperienziali dipende da un'efficace progettazione del percorso e dalla facilitazione in classe e/o nei gruppi. Infine, è importante considerare il quadro che circonda l'esperienza, i parametri dell'azione degli studenti e i processi utilizzati per la riflessione significativa.

¹⁹ P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino 1997, p. 17.

²⁰ J.C. Lázaro Guillermo et al., *Problem-Based Learning and its Relationship to Neuroscience in Undergraduate University Students*, «Journal of Pharmaceutical Negative Results», IV, 13 (2022), p. 649.

²¹ J. Strobel - A. van Barneveld, *When is PBL More Effective? A Meta-Synthesis of Meta-Analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms*, «Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning», I, 3 (2009), pp. 44-58.

4. Spaziare i tempi

Le pratiche didattiche tradizionali, comunemente definite insegnamento massivo, creano un ambiente educativo statico e rigidamente strutturato, che limita il coinvolgimento degli alunni e ne ostacola l'espressione. In contrapposizione a questo modello, lo *Spaced Learning* (SL) favorisce esperienze significative e personalizzate, attraverso una riorganizzazione di tempi e spazi dell'apprendimento.

Versteeg e collaboratori²² hanno analizzato 74 definizioni di SL arrivando ad espressioni quali apprendimento intervallato o distanziato. Infatti, la struttura operativa del metodo prevede sessioni di apprendimento intervallate da pause attive, come momenti in cui le aree cerebrali coinvolte nella fase precedente non vengono sollecitate: è un tempo apparentemente "vuoto" in cui i bambini o i ragazzi possono fare attività manuali, giochi in movimento, individuali o in gruppo. Il loro cervello continua ad apprendere e consolida le acquisizioni grazie ai momenti di riposo dallo studio.

Fields²³ evidenzia che, inizialmente, si riteneva che le ripetizioni favorissero una maggiore fissazione del materiale presentato, mentre indagini più recenti hanno dimostrato che durante le pause tra una ripetizione e l'altra il cervello attiva importanti processi biochimici, tra cui la sintesi proteica, che contribuiscono al consolidamento delle connessioni neurali. Le esperienze ripetute ma con intervalli creano un rafforzamento permanente delle connessioni neurali (*Long-Term Potentiation*); brevi periodi di inattività neurale sono necessari per una forma più stabile di potenziamento sinaptico.

La reiterazione sistematica dei contenuti può generare frustrazione, perciò le ripetizioni vanno organizzate in modo strategico, alternate a momenti di pausa che costituiscono spazi cognitivi fertili.

L'esposizione ripetuta allo stesso contenuto favorisce una maggiore ritenzione delle informazioni, rispetto a una singola sessione di ripasso intensivo; a seguito di un secondo stimolo, si registra un notevole aumento di spine dendritiche, una struttura chiave nei processi di consolidamento delle conoscenze in memoria²⁴.

Lo SL propone un'organizzazione della lezione più allineata alle funzioni cerebrali, cioè al modo in cui il cervello apprende, e alla memoria. Il metodo didattico è stato sviluppato da Kelley e Watson²⁵, che ne hanno definito i principi operativi e promosso la sua applicazione nei contesti scolastici.

Nel corso del tempo, sono state apportate modifiche al modello originale con versioni adattate a specifiche esigenze degli alunni, come quelle proposte da Avanguardie Educative di INDIRE²⁶.

²² M. Versteeg et al., *Conceptualising Spaced Learning in Health Professions Education: A Scoping Review*, «Medical Education», 54 (2020), pp. 205-216.

²³ R.D. Fields, *Making Memories Stick*, «Scientific American», II, 292 (2005), pp. 74-81.

²⁴ E.A. Kramár et al., *Synaptic Evidence for the Efficacy of Spaced Learning*, «Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America», XIII, 109 (2012), pp. 5121-5126.

²⁵ P. Kelley – T. Watson, *Making Long-Term Memories in Minutes: A Spaced Learning Pattern from Memory Research in Education*, «Frontiers in Human Neuroscience», VII, 589 (2013), pp. 1-9.

²⁶ <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/spaced-learning>.

Il metodo SL si struttura in tre sessioni di apprendimento di 20-30 minuti intervallati da pause di 10 minuti²⁷. La prima sessione prevede la presentazione di argomenti nuovi, ma il metodo può essere applicato anche al ripasso di concetti trattati. Il secondo momento riguarda il richiamo dei contenuti prima esposti attraverso nuovi esempi e rappresentazioni (mappe, immagini, video, giochi digitali), per stimolare gli stessi percorsi neurali e segnalare al cervello la rilevanza delle informazioni. Nel terzo e ultimo momento, gli alunni sono chiamati a dimostrare, con esempi pratici o situazioni-problema, di avere acquisito e compreso i contenuti affrontati²⁸.

Le capacità di imparare a imparare e di instaurare relazioni sono promosse nell'alternanza di lavoro individuale, in coppia, in gruppo. Un contesto sereno ed accogliente rende gli allievi inclini a comprendere e a rielaborare le conoscenze, senza la pressione di apprendere in modo immediato.

L'applicazione dello SL in ambito didattico risulta ancora limitata; si individuano ostacoli legati alle scelte didattiche degli insegnanti e all'organizzazione scandita da programmi densi e rigidi, che spesso lasciano poco margine a strategie innovative basate su evidenze scientifiche aggiornate.

5. Esercitare il pensiero critico

La facilità di accesso alle informazioni fattuali ci indica come le esperienze didattiche possano svilupparsi, con la crescita della comprensione dell'apprendimento.

Il pensiero critico è legato alle modalità delle persone di confrontarsi e di sperimentarsi in situazioni di padronanza e comprensione autentica di concetti e contenuti, per la costruzione di senso.

McPeck²⁹ e Halpern³⁰ raccomandano di porre enfasi al pensiero critico nel curriculum scolastico e universitario. Nei rapporti di istruzione degli Stati Uniti, del Regno Unito e dell'Australia, il pensiero critico è indicato come un settore chiave da coltivare e valutare nel campo dell'istruzione superiore.

Programmi e metodi vanno rinnovati per motivare gli studenti a sviluppare il pensiero critico e ad acquisire un atteggiamento riflessivo nella risoluzione di problemi legati alla convivenza sociale.

Per Fisher e Scriven³¹ il pensiero critico implica processi valutativi, metacognitivi e l'auto-riflessività. Anche Lipman³² parla di componente valutativa e riflessiva e ci consegna un

²⁷ Nelle pause, o intervalli, gli alunni si dedicano a diverse attività: origami, taglio della carta, ascolto di musica, modellazione di materiali, giochi con la palla, balli, esercizi motori, esperienze in realtà virtuale.

²⁸ Schema di azione ed effetti dello SL per italiano, matematica e scienze, sono stati indagati in un gruppo di bambini di 8-11 anni. Cfr. G. Ferrara – F. Anello (eds.), *Spaced Learning nella scuola primaria. Sperimentazione didattica tra competenze di base, attività motorie, inclusione*, FrancoAngeli, Milano 2024.

²⁹ J.E. McPeck, *Critical Thinking and Education*, St. Martin's Press, New York, NY 1981.

³⁰ D.F. Halpern, *Critical Thinking across the Curriculum*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ 1997.

³¹ A. Fisher - M. Scriven, *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*, CA, USA/Centre for Research in Critical Thinking, Norwich, UK Edgepress 1997.

³² M. Lipman, *Thinking in Education (2nd ed.)*, Cambridge University Press, New York, NY 2003, pp. 199-200.

pensiero potenziato che mira a un equilibrio tra cognitivo e affettivo, tra percettivo e concettuale, tra fisico e mentale.

Riconoscere il soggetto che apprende quale protagonista significativo porta a sostenere l'idea di una organizzazione della conoscenza condivisa tra punti di vista. Pensare in modo critico significa tollerare punti di vista *soggettivi* differenti, scegliere ed essere consapevoli degli errori, valutare potenziali difficoltà, ammettere che ci possa essere più di una soluzione e che alcuni problemi non hanno risposta, precisare il valore delle cose e averne cura.

Nella visione psicopedagogica di Jonassen³³, le capacità di pensiero critico sono strettamente legate al pensiero creativo e si combinano in processi orientati all'azione, caratteristici del pensiero complesso: *designing, problem solving, decision making*.

È necessario non solo possedere una capacità critica (componente cognitiva) e avere la motivazione ad utilizzarla (componente motivazionale), ma occorre metterla in pratica nella vita quotidiana.

I metodi che si allineano al modo in cui il cervello funziona possono aiutare gli studenti a diventare più abili nel pensiero critico. Così, la lettura silenziosa e prolungata è importante, come si ricava dal rafforzamento dei percorsi neurali che la supportano³⁴.

Le attività di lettura, in cui gli alunni affrontano situazioni problematiche aperte e incomplete, favoriscono l'elaborazione guidata delle idee e l'uso delle analogie, li sollecitano a produrre qualcosa attivamente e a ipotizzare l'improbabile, li aiutano a formulare e a porsi domande. L'uso di *mindtools* come la mappa concettuale agevola l'organizzazione e lo sviluppo dei dati.

Il docente è regista di interazioni, facilitatore di azioni ed esperienze dirette, modulatore dei tempi di impegno e di distensione.

6. Conclusioni

L'analisi di metodologie didattiche in ottica neuroscientifica è una cornice concettuale per pratiche migliorative dell'apprendimento nei diversi ambiti educativi, scolastici e accademici. Gli studi teorici esistono ma le prove convincenti a loro supporto e i modelli fondamentali dell'apprendimento sono ancora da definire.

Molti argomenti evidenziano la portata del compito che la comunità scolastica, accademica e sociale, si trova ad affrontare per migliorare l'apprendimento; sebbene le neuroscienze offrono molto alle concettualizzazioni dell'insegnamento, occorre cautela nell'applicare la ricerca di laboratorio alla didattica e all'educazione.

Non è il cervello che deve adattarsi al processo di apprendimento, ma è l'apprendimento che deve adattarsi al funzionamento del cervello. Cambiando l'attuale situazione, possono emergere modelli capaci di creare sistemi e procedure migliori di apprendimento; questi modelli riguardano la conoscenza, i cambiamenti fisici nel cervello o la motivazione, i sentimenti e gli atteggiamenti di bambini e ragazzi verso l'apprendimento.

³³ D.H. Jonassen, *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*, Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ 2000.

³⁴ M. Wolf, *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*, Harper, New York 2018.

La didattica *Making Minds* è un'applicazione altamente esperienziale, metodologica e progettuale, dei principi neuroeducativi, focalizzata sulla motivazione e il coinvolgimento emotivo, sulla metacognizione e il pensiero critico, sullo sviluppo delle competenze trasversali.

Quando gli studenti apprendono attraverso l'esperienza di risoluzione dei problemi, è probabile che acquisiscano sia i contenuti sia le strategie di pensiero. Bambini e ragazzi devono avere l'opportunità di affrontare problemi in contesti collaborativi, di creare modelli mentali per l'apprendimento, di formare abitudini di studio autonomo attraverso la pratica e la riflessione.

L'approccio *Making Minds* si associa alla possibilità di creare ambienti di apprendimento che incoraggiano la creatività, il pensiero critico e la risoluzione di problemi. La necessità di predisporre contesti educativi che favoriscano una costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso adeguate esperienze ed interazioni sociali tra i componenti, ha notevoli implicazioni anche nella didattica per l'inclusione.

Bibliografia

- Allen D.E. – Donham R.S. – Bernhardt S.A., *Problem-Based Learning*, «New Directions for Teaching and Learning», 128 (Special Issue: Evidence-Based Teaching) (2011), pp. 21-29.
<http://dx.doi.org/10.1002/tl.465>
- Ausubel D.P., *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Grune and Stratton, New York 1963.
- Blakemore S.-J. – Frith U., *The Implications of Recent Developments in Neuroscience for Research on Teaching and Learning*, Institute of Cognitive Neuroscience, London 2000.
- Blakemore S.-J. – Frith U., *The Learning Brain: Lessons for Education*, Wiley–Blackwell Publishing Ltd, Oxford 2005.
- Bonaiuti G., *Le strategie didattiche*, Carocci Faber, Roma 2014.
- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino 1997.
- Bradberry L.A. – De Maio J., *Learning by Doing: The Long-Term Impact of Experiential Learning Programs on Student Success*, «Journal of Political Science Education», I, 15 (2018).
<https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1485571>
- Bruner J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1995; trad. it.
- Calvani A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Carocci, Roma 2011.
- Dehaene S., *Les Neurones de la lecture*, Éditions Odile Jacob, Paris 2007.
- Ennis R.H., *Critical Thinking: A Streamlined Conception*, in *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, a cura di M. Davies – R. Barnett, Palgrave Macmillan, New York, NY 2015.
- Facione P.A. – Sanchez C.A. – Facione N.C. – Gainen J., *The Disposition toward Critical Thinking*, «The Journal of General Education», 44 (1995).
- Ferrara G. – Anello F. (eds.), *Spaced Learning nella scuola primaria. Sperimentazione didattica tra competenze di base, attività motorie, inclusione*, FrancoAngeli, Milano 2024.

- Fields R.D., *Making Memories Stick*, «Scientific American», II, 292 (2005).
- Fisher A. – Scriven M., *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*, CA, USA/Centre for Research in Critical Thinking, Norwich, UK Edgepress 1997.
- Gardner H., *To Open Minds*, Basic Books, New York 1991.
- Gazzaniga M.S. – Ivry R.B. – Mangun G.R., *Cognitive Neuroscience*, W.W. Norton, New York, NY 2002.
- Gola G., *Educational Neuroscience in the Classroom*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, UK 2024.
- Halpern D.F., *Critical Thinking across the Curriculum*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ 1997.
- Hmelo-Silver C.E., *Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?*, «Educational Psychology Review», 16 (2004). <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Hung W. – Jonassen D.H. – Liu R., *Problem-Based Learning*, in *Handbook of Research on Educational Communications and Technology (3rd ed.)*, a cura di J.M. Spector – J.G. van Merriënboer – M.D. Merrill – M. Driscoll, Erlbaum, Mahwah, NJ 2008.
- Jensen E., *Brain-Based Learning*, The Brain Store, San Diego, CA 2000.
- Jonassen D.H., *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*, Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ 2000.
- Jones B.F. – Rasmussen C.M. – Moffit M.C., *Real-Life Problem Solving*, American Psychological Association, Washington, DC 1997.
- Kayes D.C., *Experiential Learning and its Critics: Preserving the Role of Experience in Management Education Learning and Education*, «Academy of Management Learning and Education», I, 2 (2002).
- Kelley P., *Making Minds: What's Wrong with Education – and What Should We Do About it?*, Routledge, London/NY, UK 2007.
- Kelley P. – Watson T., *Making Long-Term Memories in Minutes: A Spaced Learning Pattern from Memory Research in Education*, «Frontiers in Human Neuroscience», VII, 589 (2013). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00589>
- Khalil M.K. – Elkhider I.A., *Applying Learning Theories and Instructional Design Models for Effective Instruction*, «Advances in Physiology Education», II, 40 (2016). <https://doi.org/10.1152/advan.00138.2015>
- Kolb D.A., *Experiential Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1984.
- Kolb A.Y. – Kolb D.A., *Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education*, «Academy of Management Learning & Education», 4 (2005), pp. 193-212.
- Kramár E.A. – Babayan A.H. – Gavin C.F. – Lynch G. – Thompson R.F., *Synaptic Evidence for the Efficacy of Spaced Learning*, «Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America», XIII, 109 (2012).
- Lázaro Guillermo J.C. – Angulo Romero A. – Saavedra Sandoval R.E. – Vargas Espinoza J.L. – Arenas R.D.M., *Problem-Based Learning and its Relationship to Neuroscience in Undergraduate University Students*, «Journal of Pharmaceutical Negative Results», IV, 13 (2022). <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.04.086>
- Lebert A. – Vilarroya O., *The Links between Experiential Learning and 4E Cognition*, «Annals of the New York Academy of Sciences», I, 1541 (2024). <https://doi.org/10.1111/nyas.15238>

- Lipman M., *Thinking in Education (2nd ed.)*, Cambridge University Press, New York, NY 2003.
- Lucangeli D., *A mente accesa*, Mondadori, Milano 2020.
- Lusiana R. – Andari T., *Brain Based Learning to Improve Students' Higher Order Thinking Skills*, «Journal of Physics: Conference Series», 1613 (2020). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1613/1/012004>
- Mayer R.E., *Learning Strategies for Making Sense out of Expository Text: The SOI Model for Guiding Three Cognitive Processes in Knowledge Construction*, «Educational Psychology Review», IV, 8 (1996).
- McPeck J.E., *Critical Thinking and Education*, St. Martin's Press, New York, NY 1981.
- Novak J.D., *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concepts Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, New Jersey 1998.
- Paul R.W., *Critical thinking: What, why, and how*, in *Critical thinking: Educational Imperative*, a cura di C.A. Barnes, Jossey-Bass, San Francisco 1992.
- Perrin J., *Features of Engaging and Empowering Experiential Learning Programs for College Students*, «Journal of University Teaching and Learning Practice», II, 11 (2014). <https://doi.org/10.53761/1.11.2.2>
- Rahmawati Y. – Madlazim M. – Sudibyo E., *The Role of Brain-Based Learning in Training Students' Critical Thinking Skills*, «IJORER: International Journal of Recent Educational Research», II, 5 (2024), pp. 443-455. <https://doi.org/10.46245/ijorer.v5i2.578>
- Schenck J. – Cruickshank J., *Evolving Kolb: Experiential Education in the Age of Neuroscience*, «Journal of Experiential Education», I, 38 (2015), pp. 73-95. <https://doi.org/10.1177/1053825914547153>
- Schunk D.H., *Learning Theories. An Educational Perspective (6th ed.)*, Pearson Education, Boston, MA 2012.
- Squire L.R., *Memory Systems of the Brain: A Brief History and Current Perspective*, «Neurobiology of Learning and Memory», 82 (2004), pp. 171-177. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2004.06.005>.
- Strobel J. - van Barneveld A., *When is PBL More Effective? A Meta-Synthesis of Meta-Analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms*, «Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning», I, 3 (2009), pp. 44-58. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>
- Versteeg M. – Hendriks R.A. – Thomas A. – Ommering, B.W.C. – Steendijk, P., *Conceptualising Spaced Learning in Health Professions Education: A Scoping Review*, «Medical Education», 54 (2020).
- Waller L. – Reitz M. – Poole E. – Riddell P.M. – A. Muir, *Experiential Learning as Preparation for Leadership: An Exploration of the Cognitive and Physiological Processes*, «Leadership & Organization Development Journal», IV, 38 (2017). <https://doi.org/10.1108/LODJ-03-2015-0057>
- Witkovsky P., *Brain Activity and Experiential Learning, in Place, Self, Community: City as Text™ in the Twenty-First Century*, a cura di B. Braid – S.E. Quay, National Collegiate Honors Council: University of Nebraska, Lincoln 2021.
- Wolf M., *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*, Harper, New York 2018.

Antonella Arioli

La centralità del significato nell'esperienza di apprendimento

1. Introduzione

La riflessione pedagogica non può restare indifferente a quanto recentemente espresso da una voce autorevole – quale è quella di Gert Biesta - a proposito della mancata attenzione della scuola per «le dimensioni esistenziali della formazione»¹. Il sostanziale appiattimento dell'insegnamento sulle logiche dell'*accountability* e della *learnification*², infatti, esprime il prevalere del paradigma misurativo³ e della cosiddetta *Evidence Based Education* (EBE), per lo più concentrati sulle performance di apprendimento⁴. Sulla scia di tali considerazioni sembra necessario – in una prospettiva fenomenologico-esistenziale - spostare il *focus* sulla «centralità del soggetto e dei processi attraverso cui egli percepisce, fa proprie, investe o svuota di senso le sue condizioni di esistenza»⁵. E indagare, altresì, quali fattori possano contribuire a rendere significativa l'esperienza di apprendimento per gli studenti e le studentesse, data l'incidenza della dispersione scolastica che continua a presentare dimensioni preoccupanti, sia nella sua forma esplicita che implicita (o silente)⁶.

2. L'apprendimento significativo secondo la prospettiva cognitivo-costruttivista

Sono indubbiamente molteplici le teorie e gli studiosi che si sono interrogati sul tema complesso, quanto sfidante, dell'apprendimento. Focalizzando la riflessione su una specifica declinazione di tale fenomeno – ovvero, sul costrutto di *apprendimento significativo* - il pensiero va innanzitutto a David Ausubel il quale, in un'ottica cognitivista, ha indagato il processo di *meaningful learning*, o «elaborazione significativa»⁷ delle conoscenze, mettendo in primo piano il

¹ G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano 2002, p. 5.

² Id., *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, FrancoAngeli, Milano 2023.

³ Id., *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education*, «Educational Assessment, Evaluation and Accountability», vol. 21, (2009), pp. 33–46; Id., *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Routledge, London 2010.

⁴ L. Caronia, L., *The Evidence-Based Cargo-Cult and the De-moralization of (Educational) Decision-Making: A Critical Reflection*, «Paideutika», 28 (2022), pp. 41–53.

⁵ P. Bertolini - L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, FrancoAngeli, Milano 2015, p. 57.

⁶ A. Arioli, *Il volto silenzioso della dispersione scolastica. Quando la scuola smarrisce il senso*, «Encyclopaideia», 29 (2025), pp. 13-29.

⁷ D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 1978, p. 248.

collegamento tra le nuove informazioni e le conoscenze pregresse dell'apprendente. Una parola, una frase, un contenuto acquistano un significato per il soggetto qualora egli riesca a connetterli con un concetto rilevante già presente nel suo bagaglio conoscitivo, che funga da matrice «per internalizzare e rendere comprensibili contenuti di parole nuove, di concetti, di proposizioni»⁸. Tuttavia, affinché ciò accada, occorre non solo che il materiale sia chiaro e dotato di «significanza logica»⁹ ma, soprattutto, che il soggetto sia in grado di costruire una relazione tra il nuovo contenuto e la conoscenza che già possiede. Risulta evidente come la ricezione *non* coincida con la passività, così come l'apprendimento significativo *non* collimi necessariamente con la scoperta. Uno studente, infatti, può scoprire la soluzione di un problema in modo del tutto casuale; quindi, «prima che egli lo faccia proprio e gli assegni un suo posto significativo nella sua struttura cognitiva»¹⁰. Di talché può verificarsi un apprendimento meccanico nel momento in cui il discente, indipendentemente dalla potenziale significatività del contenuto che gli viene proposto, «sceglie di assimilarlo in modo nozionistico e arbitrario»¹¹, ovvero di memorizzarlo come una serie di parole disposte a caso. Un aspetto, questo della *scelta* dell'alunno, di primaria importanza, e che richiede agli insegnanti di focalizzare l'attenzione non solo sulla qualità del materiale e sulle conoscenze pregresse degli alunni, quanto sulla loro intenzionalità (che, come si vedrà in seguito, assume una rilevanza cruciale nella prospettiva fenomenologica). Per quanto concerne, infine, le modalità attraverso le quali promuovere l'interazione tra il nuovo materiale e quanto è già presente nella struttura cognitiva del soggetto, l'organizzazione gerarchica di quest'ultima suggerisce di procedere secondo il «principio di inclusione per subordinazione»¹². In ragione di ciò, il processo di apprendimento – e di insegnamento, raccomanda Ausubel – dovrebbe dunque rispettare l'articolazione dai concetti più generali e comprensivi a quelli più particolari e specifici. Ma il rischio di una tale prospettiva, dove «l'apprendimento viene inteso in senso stretto, vale a dire eminentemente come acquisizione di nozioni»¹³, può in effetti essere quello di ridurre la complessità alla sola dimensione cognitiva e, in particolare, ai meccanismi percettivo-mnemotecnici che possono promuovere l'assimilazione e la ritenzione di nuove conoscenze (a prescindere dal senso che possano avere per il soggetto che apprende). Il lavoro di Ausubel ha fortemente ispirato quello di Joseph Novak: in particolare, la concezione della struttura gerarchica della conoscenza ha costituito il fondamento teorico del suo apporto metodologico, ovvero le *mappe concettuali*. Uno strumento didattico – derivante dalle «idee epistemologiche costruttiviste»¹⁴ – per organizzare e visualizzare le conoscenze in una rete strutturata di concetti, facilitandone così la comprensione e memorizzazione. Facendo leva sul già citato principio di Ausubel dell'organizzazione sequenziale degli argomenti, la struttura gerarchica delle mappe

⁸ *Ibid.*, p. 118.

⁹ *Ibid.*, p. 95.

¹⁰ *Ibid.*, p. 75.

¹¹ *Ibid.*, p. 77.

¹² *Ibid.*, p. 112.

¹³ C. Cornoldi - P. Meazzini, «Apprendimento cognitivo e psicopedagogia: il contributo di Ausubel», in D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 1978, p. 25.

¹⁴ J.D. Novak, «Mezzo secolo di lavoro per migliorare l'istruzione», in M. Baldacci (a cura di) *L'educazione come apprendimento del significato. Le mappe concettuali di Joseph D. Novak*, FrancoAngeli, Milano 2008, p. 23.

prevede che alla sommità siano poste le idee più ampie e generali e, secondo una specificazione progressiva, siano poi indicati i concetti più particolari e differenziati. Attraverso lo strumento concettuale e metacognitivo delle mappe è allora possibile rappresentare i significati compresi dal soggetto, quale rete integrata di concetti, asserzioni e connettori disposti in modo gerarchico. Non solo, poiché le mappe concettuali – da costruire con la partecipazione attiva degli alunni – se da un lato costituiscono una valida strategia per sondare le loro conoscenze preliminari, dall'altro sono «un espediente per schematizzare un insieme di significati nascosti dentro una rete di proposizioni»¹⁵: per promuovere il pensiero riflessivo e metacognitivo, attraverso la messa a fuoco delle idee che fondano un contenuto e delle loro relazioni gerarchiche.

Nel solco di tali considerazioni, e in un'ottica chiaramente costruttivista, in tempi più recenti anche David Jonassen ha dato un rilevante contributo alla definizione dell'apprendimento significativo, identificando i fattori che lo connotano come processo attivo, costruttivo, cooperativo, autentico, intenzionale¹⁶. La natura del compito proposto agli studenti viene ad assumere un posto centrale, giacché deve prevedere innanzitutto un impegno concreto da parte del soggetto, tale da consentirgli di «sperimentare gli effetti delle sue azioni sugli oggetti presenti in un ambiente o, comunque, tale da vedere un coinvolgimento pieno»¹⁷. In continuità con il principio deweyano secondo il quale si apprende quando si interagisce attivamente con la propria realtà (*learning by doing*), affiora l'importanza di costruire i concetti a partire dalla manipolazione degli 'oggetti' – si tratti di cose fisiche o virtuali, come un software – per poi proseguire con l'osservazione diretta delle conseguenze e dei risultati della propria attività. In questo senso un apprendimento autentico non può essere che contestualizzato, e la comprensione dei principi teorici è sospesa al costante riferimento ai contesti concreti degli apprendenti e alle situazioni del loro mondo reale (non di certo a problemi da essi percepiti come fittizi).¹⁸ Tutto ciò concorre a rendere l'apprendimento intenzionale, ovvero finalizzato a un obiettivo da raggiungere (*goal-directed*). Capace, quindi, di sostenere l'impegno e la motivazione di chi sta affrontando la sfida della conoscenza. Questo attributo dell'intenzionalità risulta particolarmente incisivo, giacché proprio il fatto che il soggetto riesca a percepire un significato verso cui tendere costituisce, come si vedrà anche in seguito, un principio antropologico e motivazionale fondamentale per qualificare la significatività del processo apprenditivo.

Alla luce di quanto emerso fin qui, si possono tratteggiare alcuni elementi di specificità che connotano il pensiero degli autori incontrati. Ciò a partire dalla constatazione che, pur essendo accomunati dal superamento di una concezione della mente che apprende quale mero recipiente da riempire (in favore di una sua rappresentazione come sistema dinamico e attivo), il ruolo assegnato alla motivazione intrinseca e alla contestualizzazione degli apprendimenti

¹⁵ J.D. Novak – D.B. Gowin, D.B., *Imparando ad imparare*, Sei, Torino 2001, p. 31.

¹⁶ Cfr. D.H. Jonassen et al., *Meaningful Learning with Technology*, Upper Saddle River, Pearson, New York 2007.

¹⁷ G. Bonaiuti, "Apprendimento significativo", in G. Marconato (a cura di), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*, Guaraldi, Rimini 2013, p. 294.

¹⁸ Rispetto alla connessione degli apprendimenti con il mondo reale, si segnala anche l'approccio di Jones, Rasmussen e Moffit centrato sulla "didattica per problemi reali" (B.F. Jones – C. Rasmussen – M.C. Moffit, M.C., *Real-Life Problem Solving*, American Psychological Association, Washington, DC 1997).

sembra assumere una rilevanza assai differente in ordine alla promozione dell'attività cognitiva del soggetto.

Se è vero, infatti, che sia in Ausubel che in Novak e Jonassen il tema della costruzione attiva (o elaborazione significativa) dei concetti assume un ruolo centrale, nei primi due autori l'attenzione a ciò che può motivare *interiormente* la scelta del soggetto (di attivarsi o meno) rimane sostanzialmente sullo sfondo. Vale a dire, resta aperto l'interrogativo su quali possano essere i fattori capaci di incidere efficacemente sulla decisione (ovvero, l'intenzione)¹⁹ dell'alunno e dell'alunna di sostenere lo sforzo necessario per porre in connessione le sue conoscenze pregresse con quelle nuove. Aspetto, quest'ultimo, che trova invece spazio nella trattazione di Jonassen, quando sostiene che ciò che attiva in modo autentico i soggetti è la possibilità di individuare uno scopo, un obiettivo verso il quale dirigere il personale impegno. Nondimeno, anche il riferimento ai contesti concreti di esperienza sembra costituire un ulteriore aspetto di differenziazione. E questo non appena si consideri come per Ausubel l'apprendimento per ricezione rappresenti una forma evoluta di modalità apprenditiva, di fatto coincidente con la capacità - che si sviluppa nel tempo e con l'esercizio - di manipolare materiale sempre più astratto, che non deriva dall'esperienza diretta o dalla scoperta del soggetto. In questa prospettiva, «l'apprendimento recettivo trova una prima ragione di rivalutazione, in quanto esso sembra possibile solo quando si siano già sviluppate nel soggetto le potenzialità necessarie per assimilare il materiale, così come esso è presentato, senza l'ausilio del riferimento concreto».²⁰ Di altra convinzione appare il pensiero di Jonassen, quando insiste sulla necessità che gli apprendimenti siano radicati nei contesti di esperienza degli alunni, affinché essi possano costruire le loro conoscenze manipolando dati di realtà e risolvendo problemi concreti.

Il contributo di Jonassen, pertanto, rappresenta una evoluzione della prospettiva ausubeliana: a partire infatti da una comune matrice (che individua nella conoscenza pregressa del soggetto l'elemento principale per un apprendimento significativo) se ne discosta poi sensibilmente per alcuni aspetti. Ad esempio, in Ausubel (e in Novak) la funzione dell'insegnante assume una posizione centrale per promuovere processi deduttivi, fondati sulla presentazione strutturata di informazioni agli apprendenti. Il riferimento va, nello specifico, agli 'organizzatori anticipati' che l'insegnante stesso fornisce, quali «contenuti propedeutici, che hanno un carattere introduttivo»²¹. Dal canto suo, piuttosto, Jonassen enfatizza il primato dei dinamismi induttivi che sottostanno alla conoscenza, la cui costruzione discende – come visto – da un apprendimento esperienziale e situato, cooperativo e centrato sui compiti (che le tecnologie – *mindtools* – aiutano a ristrutturare in base al principio ausubeliano dell'organizzazione concettuale della conoscenza). Accanto a tali aspetti di divergenza, tuttavia,

¹⁹ Specifica a questo proposito lo stesso Ausubel: «indipendentemente dalla quantità di significato potenziale contenuta in un'affermazione particolare, se l'intenzione del discente è di memorizzarla arbitrariamente e letteralmente (come una serie di parole disposte a caso), il processo di apprendimento e il suo risultato sono necessariamente meccanici o privi di significato». (D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit., p. 94).

²⁰ C. Cornoldi, P. Meazzini, Apprendimento cognitivo e psicopedagogia: il contributo di Ausubel, in D.P. Ausubel (1978), *Educazione e processi cognitivi*, cit., p. 21.

²¹ J.D. Novak, "Mezzo secolo di lavoro per migliorare l'istruzione", in M. Baldacci (a cura di) *L'educazione come apprendimento del significato*, cit., p. 50.

v'è un altro elemento sul quale sembrano convergere questi tre autori: la convinzione che la forma più compiuta di apprendimento coincida non solo – o non tanto – con la capacità del soggetto di collegare i concetti in una struttura gerarchica, quanto di maturare connessioni peculiari. «La significatività – ricorda lo stesso Ausubel - è in gran parte un fatto personale, si può ottenere solo se il singolo desidera compiere lo sforzo attivo necessario ad integrare il nuovo materiale concettuale nel suo particolare quadro di riferimento»²². Un aspetto, questo, che traccia sinergie con gli autori che seguono.

3. *L'apprendimento significativo nella tradizione umanistico-esistenziale*

Vi sono poi altri studiosi che si sono interrogati sul tema dell'apprendimento significativo dalla prospettiva umanistico-esistenziale, a partire da Abraham Maslow il quale, studiando le persone sane e positivamente realizzate (*self-actualizers*), mise innanzitutto in luce come fossero caratterizzate dall'apertura verso il nuovo, nonché dal desiderio di apprendere ed esplorare. Aspetti che, a dire il vero, caratterizzerebbero ontologicamente ogni persona: che «devono essere ammessi senza discussione, come una tendenza umana assai diffusa e forse universale»²³. A tale dato antropologico si aggiunge il dinamismo della gratificazione: infatti, quando un desiderio viene soddisfatto genera un vissuto che funziona da rinforzo positivo per nuove acquisizioni. Ma ciò non accade automaticamente: talvolta prende il sopravvento la paura, l'ansia dell'ignoto e il timore di perdere quanto già acquisito. In particolare, è il bisogno di sicurezza (o, meglio, la *non* gratificazione di tale esigenza) a costituire un deterrente per la soddisfazione dei bisogni più elevati. Se manca una base sicura, infatti, la persona non avverte la motivazione ad autorealizzarsi. Non solo, poiché esiste quella che Maslow definisce come «patologia della gratificazione»²⁴, che si verifica quando alla soddisfazione dei bisogni fondamentali consegue l'apatia, la demotivazione, l'incapacità di porsi nuovi traguardi. In ragione di ciò, «sembra che noi andiamo meglio [...] quando desideriamo qualcosa che non abbiamo»²⁵. Un dinamismo, quest'ultimo, che restituisce sia la sua concezione dei bisogni umani (intesi essenzialmente come *fini*, piuttosto che impulsi ciechi o istigazioni), sia il suo modo di intendere l'autorealizzazione, che lungi dal coincidere con uno stato di equilibrio omeostatico, si riferisce invece al desiderio di attualizzare ciò che è potenziale. Ma, soprattutto, tale 'bisogno di tensione' costituisce un principio fondamentale dell'«apprendimento intrinseco»²⁶, che assume quindi significato nel momento in cui asseconda i dinamismi automotivanti dell'individuo verso nuovi obiettivi.

Nella medesima prospettiva si pose Carl Rogers, vedendo come significativo quell'apprendimento che si integra nel quadro complessivo delle concrete esperienze e dei vivi interessi del ragazzo, spronandolo «ad impadronirsi di tutto ciò che riesce [...] al fine di

²² D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit., p. 483.

²³ A.H. Maslow, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1973, p. 12.

²⁴ Ibid., p. 137.

²⁵ Ibid., p. 15.

²⁶ Ibid., p. 125.

aumentare il rendimento e la velocità del suo ‘bolide’ costruito in casa»²⁷. In ragione di ciò, qualsiasi apprendimento dovrebbe partire dalla considerazione e comprensione del sistema di valori del discente e, sul piano strettamente metodologico, favorirne il processo di ricerca attiva, giacché «*il solo apprendimento che influenza in maniera significativa il comportamento è quello che [il discente] scopre, e di cui si appropria da sé*»²⁸, differenziandosi in questo da Ausubel (che contesta, come visto, l’identificazione dell’apprendimento significativo con quello per scoperta). Non solo, poiché ciò che riveste di significato una situazione di apprendimento è la possibilità, per l’alunno, di trovare corrispondenza tra le sue conoscenze teoriche e la loro applicazione pratica: di trasferire quanto imparato alla concreta esperienza personale, vedendovi una utilità²⁹. Nella scia maslowiana, per Rogers l’apprendimento è pertanto significativo quando la motivazione a conoscere, scoprire o comprendere scaturisce dall’interiorità del soggetto; quando «egli stesso sceglie la direzione in cui muoversi, cerca di scoprire le proprie possibilità di apprendimento, formula i propri»³⁰. Da ciò traspare l’importanza dell’agire (torna il principio del *learning by doing* di Dewey) e di mettere gli studenti direttamente in contatto con problemi pratici, autentici, di carattere personale e sociale.

L’attenzione all’esperienza del soggetto, nonché ai significati attraverso i quali percepisce se stesso e il proprio mondo, conduce a un altro autore il cui pensiero trova affinità sia con la tradizione umanistica (fin qui brevemente tracciata), sia con la prospettiva fenomenologico-esistenziale (che verrà maggiormente esplicitata nei prossimi paragrafi). Si tratta di Viktor Emil Frankl, al quale si deve l’intuizione che l’apprendimento, per essere significativo, debba essere orientato all’*affinamento della coscienza*³¹: ossia, alla capacità del soggetto di interrogarsi sul senso delle proprie esperienze, di intuire i significati di cui sono intrise le situazioni che vive e, infine, di individuare ciò che costituisce per lui una priorità (in relazione a quei significati). Tale idea di apprendimento sembra in grado di rispondere, secondo l’autore, all’esigenza originaria dell’essere umano di dare un senso alla propria esistenza. Si tratta del «più umano di tutti i bisogni umani»³², definito dallo stesso Frankl come «volontà di significato»³³. Ma è il riferimento alla coscienza ciò che contraddistingue il punto di vista frankliano sull’apprendimento. Egli la considera l’«organo di senso»³⁴ che «richiama la nostra attenzione

²⁷ C.R. Rogers, *Libertà nell’apprendimento*, Giunti-Barbèra, Firenze 1973, p. 7. L’importanza dell’aggancio con le esperienze degli apprendenti (e, dunque, l’enfasi posta sull’apprendimento situato) richiama il costruttivismo di Jonassen. Allo stesso tempo, emerge la distanza con l’approccio cognitivo di Ausubel, secondo il quale l’apprendimento per ricezione non può – e non deve necessariamente avere – un legame con i reali contesti degli alunni. Scrive, a questo proposito: «non si può attribuire alla maggior parte di ciò che si impara a scuola il carattere di cosa necessaria alla soddisfazione delle esigenze quotidiane» (Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit., pp. 482-483).

²⁸ Ibid., p. 184 (in corsivo nel testo).

²⁹ Affiora distintamente la distanza con l’approccio cognitivo di Ausubel, secondo il quale l’apprendimento per ricezione non può – e non deve necessariamente avere – un legame con i reali contesti degli alunni. Scrive, a questo proposito: «non si può attribuire alla maggior parte di ciò che si impara a scuola il carattere di cosa necessaria alla soddisfazione delle esigenze quotidiane.» (Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit., pp. 482-483)

³⁰ Ibid., p. 193.

³¹ V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio. Psicoterapia e religione*, Morcelliana, Brescia 2000, p. 108.

³² Ibid., p. 124.

³³ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia 2005, p. 101.

³⁴ Ibid., p. 252.

sulla concreta possibilità di significato *hic et nunc*, qui e ora»³⁵. Quell'istanza che consente al soggetto di discernere i significati racchiusi nelle singole situazioni dell'esistere. In tale prospettiva, uno sviluppo sano ed equilibrato non necessita solo del soddisfacimento dei bisogni biologici e psicologici, ma richiede anche di coltivare la tensione verso significati, valori e scopi che trascendono la persona³⁶. In questa prospettiva, affinare la coscienza significa promuovere il processo della ricerca di senso, in un 'doppio movimento' che da un lato stimola i soggetti a consapevolizzare i significati e i principi valoriali che riposano nella loro coscienza³⁷ e, dall'altro, li incentiva ad auto-trascendersi: a intuire ulteriori possibilità di significato, a scorgere ciò che è importante da ciò che non lo è, cosa debba avere priorità e cosa invece vada posposto. Maturare una graduale conoscenza del proprio sistema assiologico; allenare la capacità di individuare il senso racchiuso nelle singole esperienze; sostenere la decisionalità nei confronti di uno scopo da realizzare: tali sono le finalità principali di una *educazione esistenziale indiretta*³⁸, volta a scongiurare le molteplici forme di 'addormentamento' della coscienza dei giovani. Vale a dire, a stimolare – attraverso l'attività didattica – una loro 'postura interpellante' circa il senso di ciò che concretamente fanno, conoscono e sentono, oltre che il desiderio di ricercare ulteriori significati autotranscendendosi. Il tutto comporta, nella pratica educativa, lo sforzo di connettere il più possibile i contenuti con l'esperienza esistenziale dei ragazzi, nella convinzione che l'apprendimento possa assumere significato nel momento in cui essi, anziché essere «esposti ad un indottrinamento che parte da una teoria meccanicistica dell'uomo»³⁹, siano guidati a intuire un senso nelle discipline e nei contenuti esperiti. Ma raffrontando con più attenzione i contributi di tali esponenti della tradizione umanistico-esistenziale, ciò che emerge è la peculiarità che caratterizza la concezione antropologica e motivazionale frankliana (incentrata sul dinamismo dell'autotranscendenza) rispetto ai paradigmi dell'orientamento umanistico di Maslow e Rogers (focalizzati sull'autorealizzazione e sul perseguimento di scopi intrapsichici). Nella prospettiva esistenziale di Frankl, infatti, la tensione umana ad autotranscendersi verso significati da intuire e scopi da realizzare *non* coincide con l'autorealizzazione. Essere orientati al di fuori del proprio Io, nel riferimento intenzionale a qualcosa che sopravanza, significa distanziarsi da sé e dalla preoccupazione autoreferenziale per il soddisfacimento dei propri bisogni. Significa, in altre parole, *ex-sistere*⁴⁰: dimenticarsi in vista di uno scopo esterno da raggiungere. Come dice lo stesso Frankl, «solo l'esistenza che si trascende può realizzare se stessa. Essa fallirebbe se volesse mirare a se stessa e alla propria

³⁵ V.E. Frankl, "Il senso come categoria antropologica" (1996), in Id., *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*, a cura di D. Bruzzone e E. Fizzotti, Erickson, Trento 2005, p. 182.

³⁶ Cfr. D. Bruzzone, *Autotranscendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*, Vita e Pensiero, Milano 2001.

³⁷ A questo proposito, Frankl dice che occorre saper ascoltare la voce della propria coscienza, poiché «lo stesso istinto, che conduce l'uomo all'esercizio dei suoi compiti più umani, lo guida anche a rispondere alle domande che la vita gli pone. Questo istinto è la coscienza, la quale ha una "voce" che "ci parla" e nessuno può dubitarne» (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 97-98).

³⁸ Cfr. A. Arioli, *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, FrancoAngeli, Milano 2013.

³⁹ V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza. La risposta della Logoterapia*, Città Nuova, Roma 2010, p. 97.

⁴⁰ La tensione dell'uomo a *ex-sistere*, a uscir fuori da sé in uno «slancio in avanti», costituisce il fulcro dell'esistenzialismo, che ci rimanda l'immagine di un soggetto visto sì nella sua originaria condizione di "gettatezza" (segnata dalla precarietà e dall'indigenza) ma anche nella sua natura di *pro-getto* (cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, Utet, Torino 2005).

realizzazione».⁴¹ Ciò rimanda a un'immagine di uomo fondamentalmente *attratto dall'ulteriorità*, che proprio grazie a questa apertura autotrascendente può formarsi e apprendere continuamente. È quanto esprime efficacemente Romano Guardini, quando sostiene che «non posso diventar me stesso, se non mi apro con dedizione a ciò che non sono, alla realtà che mi sta di fronte. [...] Posso realizzare me stesso, vivendo, soltanto se mi protendo al di là di me stesso verso ciò che non sono; verso l'ente che mi è davanti: le cose, le persone, le idee, le opere e i compiti che mi attendono».⁴² Questa pro-tensione autotrascendente, d'altro canto, rinvia al carattere intenzionale della coscienza: a «l'esser-rivolto-a dell'io puro»⁴³ e alla stessa concezione heideggeriana dell'uomo come «essere-nel-mondo»⁴⁴. Così, seguendo la concezione esistenziale di Frankl è possibile affermare che il benessere dell'individuo discende da un processo di apertura ai significati (e non il contrario): intuire e realizzare dei compiti esterni a se stessi costituisce una condizione necessaria affinché il soggetto sperimenti, si potrebbe dire come «effetto preterintenzionale», un vissuto di pienezza esistenziale. L'autorealizzazione, infatti, si raggiunge soltanto *per via indiretta*, come *conseguenza dell'autotrascendenza* giacché, se perseguita come fine, sfugge. Essa è l'effetto della realizzazione di un senso. E la stessa significatività dell'apprendimento discende dal dinamismo formativo dell'autotrascendenza: dal fatto che il soggetto si dimentichi «sempre cercando fuori di sé uno scopo»⁴⁵, e non (maslowianamente) dalla mancanza di qualcosa. Il tutto conduce a superare la prospettiva umanistica di Maslow e Rogers, in favore dell'idea che il trascendimento di sé rappresenti la motivazione ultima della condotta umana. È scoprendo e realizzando un significato, infatti, che ciascuno si forma e si trasforma.

4. Il presupposto antropologico della coscienza intenzionale: una lettura fenomenologico-esistenziale

Anche la tradizione fenomenologico-esistenziale presenta snodi che possono contribuire alla rappresentazione del fenomeno dell'apprendimento significativo. Ma, prima di addentrarsi in tali contributi, può risultare opportuno sintetizzare alcuni aspetti di convergenza tra gli approcci visti (dopo averne delineato, nei paragrafi precedenti, per lo più le specificità e divergenze). Di talché, il primo elemento di connessione sembra coincidere con la necessità, invocata trasversalmente, di un coinvolgimento attivo di chi apprende (quale principale garanzia di significatività). Assumono particolare rilievo, infatti, i processi interiori del soggetto: la sua *intenzione* di connettere quanto sta apprendendo con le proprie conoscenze pregresse (in un quadro il più possibile coerente e unitario) e, nondimeno, la sua *scelta* di correlare le situazioni di apprendimento con le personali esperienze di vita. In tale quadro assume poca rilevanza la distinzione tra metodologie didattiche attive (come la scoperta guidata) e quelle

⁴¹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 102.

⁴² R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987, pp. 54-55.

⁴³ E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 2002, pp. 78-80.

⁴⁴ Proprio questa tensione a trascendersi distingue l'uomo dagli altri enti: egli non è *semplice presenza*, in quanto «l'essenza dell'Esserci consiste nella sua esistenza» (Heidegger, *Essere e tempo*, cit., p. 60). In questa prospettiva, l'Esserci è primariamente un *esser-possibile*: «è sempre la sua possibilità» (*ibid.*, p. 61) e l'essenza dell'esistenza è data dalla *possibilità di essere diversamente*.

⁴⁵ J.P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo*, Mursia, Milano 1946, p. 86.

passive (quali l'insegnamento *ex-cathedra*), poiché sia nel primo che nel secondo caso si può ravvisare il rischio di apprendimenti meccanici o casuali (ad esempio, qualora lo studente giungesse a risolvere un problema solo per tentativi). Emerge in tutta la sua evidenza l'importanza della riflessività, giacché non basta 'fare' o 'far fare' (secondo un attivismo sfrenato ma, per lo più, inconsapevole e inconcludente), per quanto possa risultare piacevole per i ragazzi. Con questo non si intende affermare, naturalmente, che il metodo e la didattica non costituiscano una variabile centrale per promuovere processi di apprendimento significativo ⁴⁶, quanto evidenziare come un fattore forse ancor più dirimente stia nell'attivazione dei dinamismi interni degli alunni: nella promozione, cioè, dei loro processi di elaborazione soggettiva. Aspetto che non può riguardare unicamente la dimensione cognitiva (come ci ricorda l'approccio umanistico, quando sostiene che nessun apprendimento è neutrale), ma nemmeno solo quella affettivo-emotiva poiché, come avverte Frankl, entra in causa un principio antropologico più ampio e profondo: quello della *coscienza intenzionale*. Il riferimento va, in altri termini, all'*intenzionalità* del soggetto, messa peraltro in luce sia da Ausubel e Jonassen (quando parlano della scelta e del desiderio di apprendere), che da Maslow e Rogers (quando si appellano ai dinamismi di auto-motivazione della persona). Una sorta di *fil rouge* che sembra connettere le diverse interpretazioni dell'apprendimento significativo, pur nella specificità delle matrici teorico-culturali che le fondano. E che viene dunque a costituire un fattore cruciale della significatività dell'apprendimento.

Ma il costrutto antropologico della coscienza intenzionale si richiama, nondimeno, a quanto esprimeva già John Dewey a proposito del rapporto tra «esperienza e educazione»⁴⁷: ovvero, che l'esperienza è il frutto dell'interazione fra soggetto e oggetto. Il soggetto ne è il co-costruttore attivo, proprio in virtù della sua capacità di intenzionare il reale: di conferire senso a ciò che vive. Il guaio dell'educazione, ricorda l'autore stesso, è che si ponga «così poca attenzione ai fattori interni che pure fanno sentire il loro peso sul genere di esperienza che si avrà»⁴⁸. È evidente come ciò ponga in rilievo la soggettività e l'*attività intenzionale* della coscienza di ogni ragazzo: la sua «capacità di intenzionare la realtà, ovvero di darle senso»⁴⁹. Nello specifico, i contenuti, i concetti e le attività che vengono proposte all'alunno (ossia, il materiale di apprendimento) gli si pongono di fronte quali 'realtà' cui egli è chiamato a dare un personale significato. Il che suggerisce a chi educa di (pre)occuparsi non solo delle abilità cognitive dei soggetti, né di ciò che ritengono utile in relazione ai propri interessi, bensì di allargare lo sguardo a come ogni alunno interpreta la realtà: ai processi attraverso i quali conferisce o destituisce di senso le sue esperienze e, quindi, al valore che queste assumono ai suoi occhi. Un dato ontologico, questo dell'intenzionalità della coscienza, che va dunque presupposto in ciascun apprendente: anche in chi possa apparire - ad uno sguardo adulto superficiale - del tutto impermeabile a qualsiasi sollecitazione didattica, o non attraversato dall'esigenza di trovare un significato in ciò che vive. Quest'ultima esigenza costituisce, invece, una

⁴⁶ La centralità del metodo, d'altro canto, viene a ragione promossa da molti autori (tra gli altri, L. Guasti, (a cura di), *Apprendimento e insegnamento. Saggi sul metodo*, Vita e Pensiero, Milano 2002).

⁴⁷ Cfr. J. Dewey, J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

⁴⁸ Ibid., p. 29.

⁴⁹ P. Bertolini - L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p. 23.

motivazione originaria dell'essere umano: una volontà di significato (quella di cui parlava Frankl) che non può essere elusa. Può restare silente e non trovare forme per 'darsi a vedere', incidendo insidiosamente nel personale modo di stare nel mondo e, dunque, di vivere le esperienze come più o meno rilevanti per sé. In particolare, la possibilità di conferire un significato agli eventi (alle proposte didattiche degli insegnanti, ai contenuti e ai nuovi concetti incontrati) è sospesa alla capacità di trasformare la connaturata esigenza di senso nel dinamismo della ricerca di senso. Vale a dire, in un processo attivo di riflessione volto non solo a comprendere che cosa 'mi piace' e/o che cosa 'mi è utile', ma anche e soprattutto 'che cosa ha valore', 'che cosa ha rilevanza', 'che cosa mi dice quel contenuto in riferimento ai miei valori'. In tale dinamismo si esprime il *processo di significazione* dell'alunno: il suo interrogarsi su quanto esperisce facendo leva sui suoi vissuti emotivi, su quello che sente, giacché la via privilegiata per la scoperta del senso e di ciò che 'vale per me' è – come insegna la tradizione fenomenologico-esistenziale – quella emotiva. È quanto esprime Max Scheler con «apriorismo dell'emozionale»⁵⁰, essendo il senso - e i valori dai quali esso discende - qualcosa di primariamente avvertito sul piano del *sentire*. Il senso e il significato, infatti, non si possono 'inventare' o creare in modi più o meno artificiosi,⁵¹ né assumere 'già dati' e preformati da altri. Piuttosto, essi vengono avvertiti dal soggetto secondo alcune colorazioni emotive più o meno intense – di interesse, curiosità, entusiasmo o, al contrario, di indifferenza, noia, fastidio – la cui matrice è assiologica (dal gr. *áxios*, degno), poiché trovano fondamento nei valori presenti nella coscienza del soggetto stesso.

Non solo: occorre considerare, infatti, che ogni situazione – anche di apprendimento - è potenzialmente intrisa di significato. Sta a ciascun soggetto intuire tali possibilità, a partire dal comprendere la qualità del vissuto che risuona dentro di sé nel contatto con i contenuti, gli avvenimenti e le persone incontrate. Il che per l'alunno significa intercettare «le richieste che le cose (ci) fanno a seconda del loro modo di manifestarsi»⁵²: in altri termini, cogliere che cosa una certa situazione di apprendimento, sia nei contenuti proposti che nei metodi impiegati, gli stia chiedendo. Richieste che anzitutto lo 'colpiscono' nella forma di una conoscenza pre-categoriale, ante-predicativa e intuitiva, che rinvia a un mondo variegato di vissuti soggettivi che costituisce il primo tramite per incontrare se stessi, gli altri e il mondo. D'altro canto, ci ricorda Edith Stein, «ciò che non posso mettere fuori circuito, ciò che è fuori di dubbio, è la mia esperienza vissuta»⁵³.

Una posizione, questa, che focalizzando l'interesse sul primato del sentire e sulla rivalutazione della soggettività, pone al centro della riflessione pedagogica il costrutto di *risonanza* (quale «ascolto che sboccia in sentire-sentirsi»)⁵⁴, nonché l'interazione *sensibile* con il mondo: vale a

⁵⁰ Cfr. M. Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1996.

⁵¹ Ricorda, a questo proposito, Vincenzo Costa: «i significati non sono nella mente, ma nel mondo» (V. Costa, *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La Scuola, Brescia 2015, p. 88), evidenziando la differenza tra la prospettiva fenomenologica e il costruzionismo.

⁵² D. Bruzzone, *La vita emotiva*, Morcelliana, Brescia 2022, p. 86.

⁵³ E., Stein, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 1998, p. 68.

⁵⁴ R. Casadei, *Il corpo come strumento e campo di accordi, sintonia e risonanza. Quali proposte educative contemplare? Focus. I "suoni", le corporeità e l'ascolto*, «Studium Educationis», XXVI, (2025), p. 82. Sull'esperienza di risonanza e la necessità di un'educazione che incentivi l'esplorazione del sentire si veda anche M. Musiaio, *Pedagogia liminale. Per un'educazione alla risonanza sensibile*, Vita e Pensiero. Milano 2025.

dire, il vissuto che affiora «quando siamo attenti o quando siamo presenti nel presente»⁵⁵, il quale risulta inevitabilmente connesso alla «responsività a questo mondo»⁵⁶. Ma rispondere agli interrogativi posti dalle ‘cose’ non è semplice né scontato, poiché coincide con la decisione di assumere una posizione personale. Un fare soggettivo autentico – a ben vedere – consiste proprio in questo: «nel rispondere a dei significati che ci interpellano, cioè a possibilità d’azione che ci invitano a prendere posizione»⁵⁷. Ciò richiede un esercizio che chiama in causa la scuola e il suo compito eminentemente educativo (al di là di quello istruttivo), per scongiurare nei ragazzi un livello superficiale di conoscenza di sé e del mondo dovuto, per lo più, alla difficoltà (o inesperienza) nell’ascolto e nella decodifica dei propri vissuti interiori. Dalla distanza, in altri termini, tra il fatto di provare qualcosa e il riuscire a esprimerlo. «Verbalizzare le emozioni è il primo passo per prenderne possesso e attribuire loro non solo un nome, ma anche un senso (*logos*)»⁵⁸, riflettendo sul valore che una certa esperienza emotiva sta indicando. In questo quadro, la cura della vita emotiva costituisce una via privilegiata per promuovere la ricerca di senso e la possibilità di scorgere un significato originario e autentico in ciò che si apprende. È sempre il sentire, infatti, che dischiude la dimensione assiologica e che consente al soggetto di affinare progressivamente la consapevolezza della propria gerarchia di preferenze⁵⁹ (ovvero l’ordine motivazionale di ciò che lo attrae o lo respinge), così come di rinforzare la sua capacità di cogliere le qualità di valore e le possibilità di significato in ciò che incontra. Tutto questo, se conferma il ruolo centrale della coscienza nella significazione delle esperienze di apprendimento, mette anche in luce la necessità che la sua attività vada sostenuta e promossa dall’educazione, affinché ciascuno «possa scorgere le esigenze racchiuse nelle singole situazioni»⁶⁰. In modo tale, cioè, che i ragazzi siano allenati a trasformare un mero oggetto di apprendimento in un ‘oggetto di valore’; a chiedersi che impatto abbia sulla loro vita quello che imparano; a individuare degli scopi in relazione ai personali significati. E divengano dunque sempre più consapevoli della propria capacità di intenzionare la realtà: di farsi «punto di vista, [...] tracciando figure rilevanti sullo sfondo»⁶¹. Una sfida oggi particolarmente urgente per chi

⁵⁵ P. Bonafede, *Sentire l’educazione. Tatto e risonanza come prospettive di estetica pedagogica*, Pensa MultiMedia 2025, p. 20.

⁵⁶ Ibid., p. 23. Specifica l’autore: «la risonanza rappresenta la possibilità di vivere un’esperienza di tras-formazione significativa all’interno di una interazione dialogante con il mondo circostante. Si tratta di una trasformazione perché sollecita sempre una risposta pratica, che sancisce una differenza con quanto si stava facendo in precedenza» (p. 45).

⁵⁷ V. Costa, *Fenomenologia dell’educazione e della formazione*, cit., p. 95.

⁵⁸ D. Bruzzone, *La vita emotiva*, cit., p. 143.

⁵⁹ Dice a questo proposito Frankl: «se l’uomo deve cercare i significati anche in un’epoca connotata dal disorientamento valoriale priva di valori, dovrà essere fornito di una forte capacità di consapevolezza» (V.E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, cit., p. 78). Tale finalità educativa si impernia sull’opportunità di rendere consci, al soggetto, i contenuti *pre-riflessivi* presenti nella sua coscienza. Occorre ricordare, infatti, che la coscienza ha la «capacità originaria e non acquisita (oltre che prevalentemente inconscia) di anticipare e discernere le possibilità latenti di realizzazione e le esigenze assiologiche insite nella situazione» (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 276). Allo stesso modo dice Scheler: «La componente emozionale dello spirito, la percezione affettiva, il preferire, l’amare, l’odiare e il volere hanno un originario contenuto a priori, non mutuato dal pensiero» (M. Scheler, *Il formalismo nell’etica*, cit., p. 92).

⁶⁰ V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 108.

⁶¹ P. Bertolini - L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p. 83.

si misura quotidianamente con ragazzi che chiedono, alfine, di poter «venire al mondo»⁶² nel rispetto della loro unicità.

Bibliografia

- Arioli A., *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Arioli A., *Il volto silenzioso della dispersione scolastica. Quando la scuola smarrisce il senso*, «Encyclopaideia», 29 (2025). <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/21396> (30 settembre 2025)
- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 1978.
- Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Biesta G. J.J., “Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education”, in *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21(2009). <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9> (30 settembre 2025)
- Biesta G. J.J., *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022.
- Biesta G. J.J., *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, FrancoAngeli, Milano 2023.
- Biesta G.J.J., *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, London: Routledge 2010.
- Bonafede P., *Sentire l'educazione. Tatto e risonanza come prospettive di estetica pedagogica*, Pensa MultiMedia 2025.
- Bonaiuti G., “Apprendimento significativo”, in G. Marconato (a cura di), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*, Guaraldi, Rimini 2013.
- Bruzzone D., *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*, Vita e Pensiero, Milano 2001.
- Bruzzone D., *La vita emotiva*, Morcelliana, Brescia 2022.
- Caronia L., The Evidence-Based Cargo-Cult and the De-moralization of (Educational) Decision-Making: A Critical Reflection. *Paidentika*, 18(35), 2022. <https://doi.org/10.57609/paideutika.vi35.2147> (30 settembre 2025)
- Casadei R., *Il corpo come strumento e campo di accordi, sintonia e risonanza. Quali proposte educative contemplare? Focus. I “suoni”, le corporeità e l'ascolto*, «Studium Educationis», XXVI, 2025, pp. 81-88. <https://doi.org/10.7346/SE-012025-09> (4 dicembre 2025).
- Cornoldi C., Meazzini P., Apprendimento cognitivo e psicopedagogia: il contributo di Ausubel, in D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 1978.

⁶² G.J.J. Biesta, *Oltre l'apprendimento*, cit., p. 27.

- Cornoldi C., Meazzini P., Apprendimento cognitivo e psicopedagogia: il contributo di Ausubel, in D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 1978.
- Costa V., *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La Scuola, Brescia 2015.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Frankl V.E., *Dio nell'inconscio. Psicoterapia e religione*, Morcelliana, Brescia 2000.
- Frankl V.E., "Il senso come categoria antropologica" (1996), in Id. (2005), *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*, a cura di D. Bruzzone e E. Fizzotti, Erickson, Trento 2005.
- Frankl V.E., *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia 2005.
- Frankl V.E., *Senso e valori per l'esistenza. La risposta della Logoterapia*, Città Nuova, Roma 2010.
- Guardini R., *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987.
- Guasti L., (a cura di), *Apprendimento e insegnamento. Saggi sul metodo*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Utet, Torino 2005.
- Husserl E., *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 2002.
- Jonassen D. H., Howland J., Marra R. M., & Crismond D. P., *Meaningful Learning with Technology*, Upper Saddle River, NJ: Pearson 2007.
- Jones B.F., Rasmussen C., Moffit M.C., *Real-Life Problem Solving*, American Psychological Association, Washington, DC 1997.
- Maslow A.H., *Motivazione e personalità*. Armando, Roma 1973.
- Musaio M., *Pedagogia liminale. Per un'educazione alla risonanza sensibile*, Vita e Pensiero, Milano 2025.
- Novak J. D., Mezzo secolo di lavoro per migliorare l'istruzione, in M. Baldacci (a cura di) *L'educazione come apprendimento del significato. Le mappe concettuali di Joseph D. Novak*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Novak J.D., Gowin D.B., *Imparando ad imparare*, Sei, Torino 2001.
- Rogers C., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbèra, Firenze 1973.
- Sartre J. P., *L'esistenzialismo è un umanismo*, Mursia, Milano 1946.
- Scheler M., *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1996.
- Stein E., *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 1998.

Gennaro Balzano

Costruire relazioni autentiche a scuola.

Riflessioni sul contrasto a nuove forme di analfabetismo relazionale

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, il discorso pubblico e istituzionale sulla scuola si è progressivamente spostato su un lessico dominato da parole come *competenze, risultati, prestazioni, standard*. Questa trasformazione, che ha accompagnato riforme nazionali e sovranazionali, non è stata neutrale: ha portato con sé una vera e propria mutazione di senso del fare scuola. L'attenzione, sempre più forte, per la misurazione degli esiti e per la comparabilità internazionale ha certamente contribuito a rendere più trasparente e più leggibile il lavoro degli insegnanti e degli studenti; ma, allo stesso tempo, ha rischiato di ridurre la complessità dell'educazione a un processo quasi esclusivamente tecnico, incentrato sul *come far apprendere* piuttosto che sul *perché* e *a che cosa* educare.

In questo scenario si inserisce la critica di Biesta alla cosiddetta *learnification*¹, ossia alla riduzione dell'educazione a mera questione di apprendimento, che ne svuota la dimensione etica. Su tale orizzonte affiorano alla mente questioni decisive: le nuove forme di analfabetismo emotivo e relazionale, le condizioni di povertà educativa che segnano in modo diseguale i territori, la presenza pervasiva delle tecnologie digitali e dell'intelligenza artificiale nei processi di insegnamento e di apprendimento². Non si tratta di temi marginali, ma di nodi che ridisegnano il volto stesso della scuola.

È opportuno, dunque, ritornare ad affrontare il tema della *relazione educativa autentica* come luogo generativo di senso, di apprendimento e di umanizzazione. Muovendo dall'analisi di Biesta e dal confronto con altri autori si vuol sostenere la tesi che solo attraverso il rilancio della dimensione relazionale come centrale è possibile contrastare le nuove forme di analfabetismo relazionale³ che attraversano la scuola contemporanea prima e la società poi, non solo a livello italiano. In questo senso, la relazione non è una dimensione accessoria o emotiva dell'insegnamento, ma la sua condizione di possibilità più profonda, l'orizzonte entro cui le conoscenze acquistano significato e diventano strumenti per abitare il mondo. L'idea è,

¹ G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022, p. 33.

² Per approfondire si vedano L. Mortari, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017; N. Selwyn, *Should robots replace teachers? AI and the future of education*, Polity Press, Cambridge 2019; B. Williamson, *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*, SAGE, London 2017.

³ J. Kołodziejczyk, A. Kołodziejczyk, M. Walczak, *An evaluation of social and emotional learning-based program for kindergarten and primary schools in Poland*, «Journal of Early Childhood Education Research», vol. 14, n. 1 (2025), pp. 22-39.

inoltre, quella di affiancare ad un'analisi teorica alcune questioni più concrete. Il cuore della riflessione è duplice: da un lato una critica alle derive tecnocratiche che riducono la scuola a luogo di erogazione di competenze; dall'altro la proposta di una scuola come spazio etico e relazionale, capace di formare non solo competenze, ma persone, cittadini responsabili, in grado di entrare in relazione con sé, con gli altri e con il mondo.

In questo senso, l'ipotesi di lavoro che guiderà le pagine seguenti è chiara: andare oltre l'apprendimento significa restituire centralità alla relazione educativa autentica come antidoto all'analfabetismo relazionale e come condizione per una vera educazione di qualità⁴.

2. La critica alla *learnification* e il rischio tecnocratico

Parlare oggi di scuola significa confrontarsi con un paradosso evidente: da un lato, mai come negli ultimi cinque anni si è parlato di *innovazione didattica*, di *nuove metodologie*, di *competenze per il XXI secolo*; dall'altro, mai come ora la scuola appare esposta al rischio di una riduzione del suo compito formativo a un semplice addestramento funzionale. Dietro la retorica dell'innovazione si nasconde spesso un movimento più profondo e meno dichiarato: la progressiva colonizzazione dell'educazione da parte di logiche tecniche, manageriali e tecnocratiche.

È proprio questo il cuore della critica di Gert Biesta. Per l'autore, la *learnification* riduce l'educazione a un fatto di apprendimento, dove lo studente deve solo acquisire abilità e il docente diventa facilitatore⁵. Così, la relazione educativa perde profondità e la scuola rischia di ridursi a funzione tecnica.

La logica tecnocratica che si cela dietro la *learnification* non è senza conseguenze: ridefinisce la scuola come semplice erogatrice di prestazioni educative.

Questa deriva si riflette anche nel contesto italiano ed europeo. Le politiche scolastiche, spesso ispirate da parametri internazionali come le indagini OCSE-PISA, hanno promosso un orientamento valutativo che, seppur utile per misurare alcuni aspetti dell'apprendimento, rischia di spingere gli insegnanti a privilegiare ciò che è quantificabile a scapito di ciò che non lo è. L'innovazione didattica viene così interpretata come introduzione di nuove tecnologie o metodologie *efficienti*, ma raramente come ripensamento del senso profondo dell'insegnare.

Anche la pedagogia italiana ha colto questa tensione. Mari, ad esempio, ricorda che la relazione educativa è condizione di possibilità dell'apprendere: l'atto del conoscere nasce sempre in un contesto di riconoscimento, di fiducia, di responsabilità reciproca⁶. Senza relazione, l'apprendimento si svuota e diventa mera esecuzione di compiti. In più la comunicazione educativa non si riduce a trasmissione di informazioni, ma è il tessuto che costituisce una comunità di apprendimento⁷.

⁴ R. Ginting, A. Hernawan, *Social-emotional learning implementation and its impact on student achievement: A systematic review*. «Journal of Education Research & Practice», vol. 14, n. 3 (2024), pp. 45-63.

⁵ Cfr. G.J.J. Biesta, *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, FrancoAngeli, Milano 2023, pp. 55-77.

⁶ G. Mari, *La relazione educativa. Nuova edizione riveduta e ampliata*, Scholè, Brescia 2019, pp. 5-6.

⁷ A. Russo, *Relazione educativa e comunicazione nella comunità di apprendimento*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», vol. 18, n. 1 (2021), pp. 344-350.

Riconoscere il rischio della *learnification* non significa negare il valore dell'apprendere, ma rifiutare che esso diventi l'unico criterio. Per questo Biesta propone di riportare l'attenzione sulla triade degli scopi educativi: *qualification* (le conoscenze e abilità necessarie per agire nel mondo), *socialization* (l'inserimento in pratiche culturali e comunitarie) e *subjectification* (la possibilità di diventare soggetti responsabili e liberi). La scuola che mette al centro solo la *qualification* produce individui competenti ma incapaci di assumere responsabilità; la scuola che trascura la *subjectification* consegna alla società cittadini fragili, dipendenti da schemi tecnici e incapaci di elaborare un senso critico.

È in questo quadro che diventa urgente rilanciare la *relazione educativa autentica*. Se la tecnocrazia riduce l'insegnamento a una funzione, la relazione lo restituisce alla sua dimensione etica. Se la *learnification* trasforma lo studente in consumatore di esperienze, la relazione lo riafferma come soggetto in crescita. Se la scuola rischia di diventare agenzia di servizi, la relazione la richiama a essere comunità di senso. In definitiva, la critica alla *learnification* non è un esercizio teorico astratto, ma una presa di posizione politica e pedagogica. Significa rivendicare che la scuola non può limitarsi a preparare *capitale umano*, ma deve contribuire a coltivare *umanità*: persone capaci di abitare il mondo in modo responsabile, solidale e creativo⁸.

3. Le nuove forme di analfabetismo relazionale

Se la *learnification* disegna un orizzonte educativo simile ad un processo tecnico e standardizzato, le conseguenze più visibili emergono nell'esperienza quotidiana delle classi: cresce la sensazione che le nuove generazioni, pur esposte a una quantità straordinaria di informazioni e stimoli, facciano sempre più fatica a vivere *relazioni autentiche*. Non si tratta di un giudizio nostalgico, che oppone un *prima* idealizzato a un *oggi* degradato, ma della constatazione di un cambiamento profondo nei modi di comunicare, di stare insieme, di percepire l'altro.

Negli ultimi anni si parla sempre più spesso di *analfabetismo relazionale*, una formula che cerca di catturare questo fenomeno. Come ogni *analfabetismo*, anche quello relazionale non indica una totale assenza, bensì una difficoltà crescente ad esercitare con continuità e profondità una competenza fondamentale: quella del *saper stare con*, del saper riconoscere e tessere legami significativi. È una condizione che si manifesta non tanto in incapacità radicali, quanto in fragilità diffuse: la difficoltà a gestire conflitti senza che degenerino, la fatica a comunicare in modo chiaro e rispettoso, la tendenza a vivere le relazioni in termini strumentali o performativi piuttosto che gratuiti e autentici.

Le cause dell'analfabetismo relazionale sono molteplici e intrecciate⁹. La *pervasività delle tecnologie digitali* ha trasformato profondamente le forme della socialità: da un lato le piattaforme favoriscono connessione continua, dall'altro spesso generano una presenza assente che sottrae tempo e attenzione alla relazione incarnata. A questo si sommano fragilità emotive e sociali

⁸ Cfr. L. Mortari, *L'arte di educare*, Mimesis, Milano 2025.

⁹ J.L. Mahoney, K. Van Ausdal, C.E. Domitrovich, *Systemic social and emotional learning: Coordinating student success across settings*, Pennsylvania State University Press, University Park (PA) 2024, pp. 4-8.

legate a precarietà economica e solitudini familiari, che portano molti giovani a non avere modelli stabili di relazione¹⁰.

Come si traduce tutto ciò nel quotidiano scolastico? Chiunque entri oggi in una classe nota studenti che comunicano quasi solo con messaggi rapidi e faticano a sostenere conversazioni; spesso i legami di gruppo diventano esclusivi, alimentando dinamiche di esclusione e bullismo. Questi segnali non devono essere letti come colpe degli studenti, ma come sintomi di un contesto più ampio. Ci dicono che la scuola non può dare per scontata la dimensione relazionale: deve invece *assumerla come compito educativo primario*, proprio perché non è più spontaneamente garantita dalla società.

A confermarlo anche diverse ricerche internazionali. Uno studio recente ha mostrato che lo sviluppo di competenze tecnologiche nei docenti, se non accompagnato da solide consapevolezze pedagogiche, non si traduce automaticamente in un miglioramento della relazione con gli studenti¹¹. Anzi, rischia di accentuare la distanza: più strumenti tecnici, meno prossimità umana. È un paradosso significativo: si investe per rendere la scuola più moderna, ma senza cura della dimensione relazionale si produce una scuola più fredda, più tecnica, meno abitabile. *Nessuno si educa da solo*¹² e la fragilità delle relazioni giovanili richiede adulti capaci di accompagnare, non solo di trasmettere contenuti.

Parimenti un'educazione al bene¹³ non può prescindere dall'educazione alla relazione: il bene non è un'astrazione, ma si incarna nella capacità di riconoscere e rispettare l'altro. Senza questa dimensione, l'apprendimento stesso si impoverisce: lo studente può diventare competente in un ambito specifico, ma resta fragile nel vivere sociale.

L'analfabetismo relazionale, dunque, non è un problema collaterale, ma uno dei nodi centrali della scuola contemporanea. Non basta formare studenti capaci di risolvere problemi complessi o di utilizzare strumenti tecnologici avanzati, se questi stessi studenti non sanno collaborare, non sanno prendersi cura l'uno dell'altro, non sanno riconoscere la dignità dell'altro¹⁴. È qui che la relazione educativa mostra la sua forza trasformativa. Essa non è solo il contesto in cui l'apprendimento avviene, ma è essa stessa apprendimento: imparare a relazionarsi in modo autentico è un obiettivo educativo primario, senza il quale ogni altra forma di apprendimento rischia di restare sterile.

4. La relazione educativa come spazio etico e generativo

Occorre recuperare una visione dell'educazione come *spazio etico* e come *luogo generativo*, e questa visione si radica nella relazione educativa autentica. È nella relazione che lo studente fa esperienza di riconoscimento, di appartenenza, di apertura al mondo; è nella relazione che

¹⁰ Cfr. S. Turkle, *The empathy gap: Technology, relationships, and the future of connection*, Basic Books, New York 2024.

¹¹ A. Orakova, F. Nametkulova, G. Issayeva, S. Mukhambetzhanova, M. Galimzhanova, G. Rezuanova, *The relationships between pedagogical and technological competence and digital literacy level of teachers*, «Journal of Curriculum Studies Research», vol. 6, n. 1 (2024), pp. 1–21.

¹² Cfr. D. Novara, *Nessuno si educa da solo. Una vita da pedagogo*, Sonda, Milano 2023.

¹³ Cfr. G. D'Addelfio, *Del bene*, Scholè, Brescia 2021.

¹⁴ L. Mortari, *A scuola. L'arte di educare*, cit., pp. 8 e ss.

l'insegnante testimonia non solo dei contenuti, ma di un modo di stare con gli altri e di assumersi responsabilità.

Decisivo il ruolo del docente come testimone, ovvero come colui che incarna valori, atteggiamenti, scelte di senso e che con la propria presenza rende visibile un orizzonte più ampio. La testimonianza non è neutrale: implica la responsabilità di esporsi, di mostrarsi, di correre il rischio di dire all'altro *vale la pena che tu ti apra a questo mondo, perché io stesso ne sono coinvolto*. In questa prospettiva, la relazione educativa diventa incontro fra persone¹⁵. L'insegnante diventa il primo a mostrare che il sapere non è pura accumulazione, ma è vita che prende forma, è apertura, è responsabilità. Per questo Biesta insiste nel rifiutare il modello dell'insegnante come *ingegnere dell'apprendimento*: l'insegnante è piuttosto colui che pone domande, che espone lo studente al mondo, che lo chiama a rispondere.

La relazione autentica si fonda su un *riconoscimento reciproco*¹⁶. Lo studente non è un destinatario passivo, né un cliente che *consuma* servizi educativi, ma persona in crescita, con un proprio mondo di significati e di desideri. L'insegnante, dal canto suo, non può essere ridotto a esecutore di programmi: è persona con un proprio percorso, un proprio stile, un proprio carico di vissuti. Tale tipo di relazione nasce quando queste due soggettività si incontrano, non per annullarsi a vicenda, ma per generare insieme un orizzonte nuovo. Il riconoscimento non è scontato, né sempre facile. Richiede attenzione, ascolto, capacità di sospendere il giudizio immediato; ma, soprattutto, di resistere alla tentazione di classificare gli studenti in base ai loro risultati o alle loro prestazioni. Ogni studente porta con sé una promessa, che la relazione ha il compito di custodire e far germogliare.

Educare non significa chiudere lo studente in una relazione esclusiva con l'insegnante, ma aprirlo al mondo. In questo senso, la relazione educativa è sempre *apertura all'alterità*. Mortari parla della *sapienza del cuore* come capacità di sentire e pensare insieme: è nella relazione che lo studente impara a riconoscere l'altro come altro, a rispettarne la differenza, a lasciarsi trasformare dall'incontro¹⁷. La relazione autentica non è mai fusione né assorbimento: è spazio in cui ciascuno può essere sé stesso, ma anche occasione per andare oltre sé stesso. Essa diventa così il luogo in cui il sapere si intreccia con la vita, in cui i contenuti disciplinari si connettono con i problemi reali, in cui l'apprendimento diventa occasione di trasformazione personale e sociale. Studi recenti confermano questa prospettiva: *education as expanding dialogue*¹⁸ è il cuore dell'esperienza educativa, in cui ogni relazione diventa apertura al mondo.

Un'altra dimensione decisiva è la *responsabilità dialogica*. Educare significa assumersi la responsabilità dell'altro, ma non in modo paternalistico o autoritario. È una responsabilità che si esercita nel dialogo, che riconosce all'altro la possibilità di rispondere, di dire la propria parola, di non essere mai ridotto a oggetto di intervento.

Dunque, la relazione educativa autentica si configura come il luogo in cui la scuola resiste alle derive tecnocratiche. Laddove i protocolli standardizzati rischiano di schiacciare la complessità, la relazione restituisce spazio alla singolarità, dove la performance diventa criterio

¹⁵ A. Rubini, G. Granato, *Incontro*, Scholè, Brescia 2023, pp. 13-22.

¹⁶ Cfr. M. Buber, *Il cammino dell'uomo*, Einaudi, Torino 2023.

¹⁷ L. Mortari, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, cit., pp. 15-20.

¹⁸ Cfr. R. Wegerif, *Rethinking Educational Theory: Education as Expanding Dialogue*, Edward Elgar, Cheltenham 2025.

assoluto, la relazione ricorda che ogni studente è più dei suoi risultati. E, infine, laddove la logica del mercato tende a trasformare la scuola in agenzia di servizi, la relazione la richiama a essere comunità di senso. Per tali ragioni, la relazione autentica non è un lusso, ma un'urgenza. È ciò che permette alla scuola di rimanere fedele alla sua vocazione più profonda: formare persone capaci di vivere con gli altri, di assumere responsabilità, di aprirsi al mondo.

5. Tecnologie e intelligenza artificiale: integrazione critica, non sostitutiva

Un particolare focus è da riservare alla questione della crescente pervasività delle *tecnologie digitali* e, più di recente, dell'*intelligenza artificiale* nei processi educativi. C'è chi vede nelle nuove tecnologie opportunità straordinarie e chi teme una scuola disumanizzata. Entrambe le posizioni, se assolute, sono insufficienti. È necessario un approccio più critico, che riconosca potenzialità e limiti e che, soprattutto, riaffermi la centralità insostituibile della *relazione educativa*.

È innegabile che le tecnologie abbiano ampliato le possibilità didattiche. La rete permette l'accesso a un patrimonio quasi illimitato di informazioni¹⁹; le piattaforme collaborative consentono di lavorare insieme anche a distanza; strumenti basati su intelligenza artificiale possono sostenere l'analisi di testi, proporre esercizi personalizzati²⁰, facilitare la traduzione o l'elaborazione di contenuti. In alcuni contesti, questi strumenti hanno rappresentato un vero e proprio fattore di inclusione, permettendo a studenti con bisogni educativi speciali di partecipare più attivamente alle attività di classe. Negare questi progressi significherebbe rifiutare una parte del mondo in cui viviamo. La scuola non può permettersi di ignorare le trasformazioni tecnologiche, perché rischierebbe di rendere ancor più marcata la distanza fra ciò che accade dentro e fuori l'aula. Tuttavia, riconoscere le potenzialità non significa abbandonarsi a un uso acritico: il punto decisivo è comprendere *come* e *perché* utilizzare questi strumenti.

Il pericolo più grande, invece, è che la tecnologia si imponga come *sostituto* della relazione educativa anziché come suo supporto. La promessa della personalizzazione algoritmica, ad esempio, può diventare un alibi per marginalizzare il ruolo del docente, ridotto a semplice sorvegliante di piattaforme. Allo stesso modo, l'uso eccessivo di strumenti digitali rischia di favorire un apprendimento solitario e frammentato, con studenti che interagiscono più con lo schermo che con i compagni e gli insegnanti. Le ricerche più recenti sottolineano come l'IA vada integrata criticamente: l'Education 5.0 richiede non solo tecnologie, ma cornici etiche e pedagogiche²¹. Analogamente, gli studi sui *learning analytics* ricordano che «più dati non significano necessariamente più comprensione educativa»²².

L'intelligenza artificiale, in particolare, porta con sé rischi specifici. Se utilizzata come *oracolo* che fornisce risposte preconfezionate, può inibire lo sforzo critico, ridurre l'attenzione alla

¹⁹ Cfr. B. Williamson, *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*, cit.

²⁰ Cfr. N. Selwyn, *Should robots replace teachers? AI and the future of education*, cit.

²¹ S. Ahmad, S. Umirzakova, G. Mujtaba, M. S. Amin, T. Whangbo, *Education 5.0: Requirements, Enabling Technologies, and Future Directions*, «arXiv», vol. 1 (2023), pp. 1-24.

²² C. Romero, S. Ventura, *Educational Data Mining and Learning Analytics: An Updated Survey*, «arXiv», vol. 1 (2024), pp. 1-30.

complessità, favorire l'illusione che per ogni problema esista una soluzione immediata e neutrale. Ma l'educazione non è mai neutrale: implica sempre scelte, valori, orientamenti.

5.1. Tre criteri per un uso educativo

Come integrare tecnologie e IA senza ridurle a strumenti? Possiamo delineare almeno tre criteri orientativi.

Pertinenza: la tecnologia deve essere utilizzata quando consente di affrontare compiti autentici e significativi, non per semplice moda o per aderire a un immaginario di modernità. Un compito di realtà che chiede di indagare il territorio, di costruire un reportage, di avviare una campagna di sensibilizzazione trova nelle tecnologie uno strumento potente; ma se l'uso digitale si limita a sostituire un esercizio cartaceo con uno online, senza cambiare la qualità dell'esperienza, esso diventa sterile.

Prossimità: ogni attività digitale deve prevedere momenti di risonanza in presenza. Le discussioni in classe, le riflessioni collettive, i feedback condivisi sono indispensabili per evitare che la tecnologia resti un'esperienza disincarnata. L'uso degli strumenti deve quindi essere sempre collegato a pratiche di confronto e dialogo vivo.

Responsabilità: l'IA e le tecnologie non possono assumersi la responsabilità educativa. Possono fornire supporti, ma la regia rimane dell'insegnante. È lui o lei a dover scegliere, modulare, interpretare, mediare: è la relazione con lo studente a determinare se lo strumento digitale diventa occasione di crescita o se resta puro addestramento.

Alla luce di questi criteri, appare chiaro che la tecnologia non sostituisce la relazione, ma dipende da essa per diventare educativa. Il rischio più grande, infatti, non è tanto l'uso delle tecnologie in sé, quanto il loro utilizzo *senza cornice pedagogica*. Senza la relazione educativa a governarle, le tecnologie finiscono per alimentare proprio quell'analfabetismo relazionale che la scuola è chiamata a contrastare: più tempo davanti agli schermi, meno tempo a guardarsi negli occhi; più risposte immediate, meno esercizio della pazienza e del confronto.

Per questo la sfida non è se usare o non usare l'IA, ma come *abitare criticamente* il suo ingresso nella scuola. In una prospettiva critica, come sottolineano Holmes, Bialik & Fadel, la tecnologia deve essere abitata pedagogicamente e mai concepita come sostituto della responsabilità educativa²³.

6. Valutare la dimensione relazionale senza ridurla a punteggio

Un nodo delicato riguarda la *valutazione* in riferimento a quanto fin qui detto. Se la relazione educativa è così centrale, come renderla visibile senza trasformarla in una griglia di punteggi? La scuola vive inevitabilmente anche di valutazioni: gli studenti le attendono, i genitori le chiedono, le istituzioni le prescrivono. Ma valutare la relazione con gli stessi strumenti con cui si valutano le competenze disciplinari rischia di svuotarne il senso.

²³ Cfr. W. Holmes, M. Bialik, C. Fadel, *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*, Center for Curriculum Redesign, Boston (MA) 2019.

La misurazione comporta due rischi: banalizzazione, che riduce la relazione a pochi indicatori superficiali, e strumentalizzazione, che porta gli studenti ad assumere comportamenti corretti solo per il voto, non per autentica interiorizzazione.

Un'alternativa è concepire la valutazione come narrazione: raccontare come lo studente costruisce legami, partecipa alla vita della classe e si lascia trasformare dall'incontro con l'altro. Ciò può avvenire tramite *feedback descrittivi*, *autovalutazioni* o *valutazioni tra pari* in un clima di fiducia e non di competizione. Queste forme di valutazione non eliminano il rigore, ma lo declinano in termini qualitativi anziché quantitativi. Permettono di restituire agli studenti una visione complessa e articolata del loro percorso relazionale, evitando la riduzione a cifre e medie.

In molte scuole si stanno sperimentando strumenti che vanno in questa direzione. Le *rubriche descrittive* offrono livelli di qualità senza attribuire numeri. Altre esperienze prevedono *portfolio relazionali*, in cui gli studenti raccolgono evidenze del proprio impegno nelle attività cooperative, riflessioni personali, feedback ricevuti. In alcuni casi, si organizzano *colloqui periodici* tra insegnante e studente dedicati esclusivamente alla dimensione relazionale: uno spazio per parlare non di voti o di compiti, ma di come ci si sente parte della comunità di classe.

La differenza, in fondo, sta tutta in questo: valutare la relazione non per *controllare*, ma per *sostenere*. L'obiettivo non è premiare i *bravi* e punire i *difficili*, ma aiutare ciascuno a prendere coscienza del proprio modo di stare con gli altri e a crescere in questa dimensione. È un passaggio delicato, che richiede agli insegnanti di uscire dalla logica del voto come strumento di potere e di assumerlo come strumento di accompagnamento. Se pensata in questo modo, la valutazione della relazione diventa essa stessa *atto educativo*: un modo per dire agli studenti *ciò che fai e come stai con gli altri conta*, ma senza ridurlo a numeri. Diventa occasione per imparare che le relazioni si costruiscono, si coltivano, si possono migliorare.

È evidente che questa impostazione richiede un cambiamento culturale ed è essa stessa una sfida culturale. Non è facile, in un sistema scolastico abituato a certificare e a misurare, accettare che alcune dimensioni sfuggano alla quantificazione. Ma forse è proprio questo il messaggio più importante: *non tutto ciò che conta può essere contato*. La relazione educativa appartiene a questa sfera. Accettare di valutare la relazione in modo narrativo significa riconoscere la sua natura irriducibile a cifre e tabelle. Significa, al tempo stesso, affermare che la scuola non deve solo formare competenze misurabili, ma deve anche coltivare *umanità*, e che l'umanità non si lascia imprigionare nei numeri²⁴.

7. Conclusione: la scuola come spazio etico e relazionale

Andare *oltre l'idea classica di apprendimento* non significa svalutare l'importanza del conoscere e del saper fare. Al contrario, significa collocarli dentro un orizzonte più ampio, in cui l'apprendimento non è fine a sé stesso ma diventa *occasione di umanizzazione*. Significa ricordare che la scuola è anche lo spazio in cui giovani persone imparano a vivere con gli altri, a riconoscersi reciprocamente, a prendersi cura del mondo.

²⁴ C. Corsini, *La fabbrica dei voti. Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola*. Laterza, Bari-Roma 2025, pp. 128-140.

La scuola rischia molto quando riduce l'educazione a sole abilità misurabili. A questo si somma la sfida dell'analfabetismo relazionale, che chiede relazioni autentiche oltre ai contenuti. La scuola non può sottrarsi a questo compito: se abdica alla relazione, abdica alla sua stessa ragion d'essere.

Oggi è più che mai necessario andare verso la *relazione*: una relazione che educa, che trasforma, che genera possibilità nuove. È qui che la scuola ritrova la sua forza, la sua bellezza, la sua funzione civile.

A integrazione di quanto esposto, si può affermare che il rilancio della relazione educativa rappresenta oggi una scelta pedagogica e culturale necessaria. In un tempo segnato da fragilità relazionali e da un crescente ricorso a tecnologie che rischiano di sostituire la presenza, la scuola è chiamata a riaffermare il valore dell'incontro, della testimonianza e della responsabilità adulta. La relazione autentica non è un elemento accessorio dell'apprendere, ma la condizione che permette a ogni studente di riconoscersi, di sentirsi parte di una comunità e di dare significato al proprio percorso formativo.

Riconoscere questa centralità significa anche assumere che la qualità educativa non coincide soltanto con l'efficienza o con i risultati misurabili, ma con la capacità della scuola di generare legami, fiducia e possibilità di crescita personale e sociale. La sfida che attende le istituzioni educative è dunque duplice: contrastare le nuove forme di analfabetismo relazionale e, al tempo stesso, custodire il senso profondo dell'educare, che rimane sempre un atto di cura e di apertura al mondo.

Bibliografia

- Ahmad S., Umirzakova S., Mujtaba G., Amin M. S., Whangbo T., *Education 5.0: Requirements, Enabling Technologies, and Future Directions*, «arXiv», vol. 1 (2023).
- Biesta G.J.J., *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, FrancoAngeli, Milano 2023.
- Biesta G.J.J., *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022.
- Buber M., *Il cammino dell'uomo*, Einaudi, Torino 2023.
- Corsini C., *La fabbrica dei voti. Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola*. Laterza, Bari-Roma 2025.
- D'Addelfio G., *Del bene*, Scholè, Brescia 2021.
- Ginting R., Hernawan A., *Social-emotional learning implementation and its impact on student achievement: A systematic review*. «Journal of Education Research & Practice», vol. 14, n. 3 (2024).
- Holmes W., Bialik M., Fadel C., *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*, Center for Curriculum Redesign, Boston (MA) 2019.
- Kołodziejczyk J., Kołodziejczyk A., & Walczak M., *An evaluation of social and emotional learning-based program for kindergarten and primary schools in Poland*, «Journal of Early Childhood Education Research», vol. 14, n. 1 (2025).

- Mahoney J. L., Van Ausdal K., & Domitrovich C. E., *Systemic social and emotional learning: Coordinating student success across settings*, Pennsylvania State University Press, University Park (PA) 2024.
- Mari G., *La relazione educativa. Nuova edizione riveduta e ampliata*, Scholè, Brescia 2019.
- Mortari L., *A scuola. L'arte di educare*, Mimesis, Milano 2025.
- Mortari L., *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.
- Novara D., *Nessuno si educa da solo. Una vita da pedagogo*, Sonda, Milano 2023.
- Orakova A., Nametkulova F., Issayeva G., Mukhambetzhanova S., Galimzhanova M., Rezuanova G., *The relationships between pedagogical and technological competence and digital literacy level of teachers*. «Journal of Curriculum Studies Research», vol. 6, n. 1 (2024).
- Romero C., Ventura S., *Educational Data Mining and Learning Analytics: An Updated Survey*, «arXiv», vol. 1 (2024).
- Rubini A., Granato G., *Incontro*, Scholè, Brescia 2023.
- Russo A., *Relazione educativa e comunicazione nella comunità di apprendimento*. «Rivista Italiana di Educazione Familiare», vol. 18, n. 1 (2021).
- Selwyn N., *Should robots replace teachers? AI and the future of education*, Polity Press, Cambridge 2019.
- Turkle S., *The empathy gap: Technology, relationships, and the future of connection*, Basic Books, New York 2024.
- Wegerif R., *Rethinking Educational Theory: Education as Expanding Dialogue*, Edward Elgar, Cheltenham 2025.
- Williamson B., *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*, SAGE, London 2017.

Vito Balzano

*Decostruire la genitorialità:
identità adulte, riconoscimento sociale e sfide pedagogiche in prospettiva
internazionale*

1. Introduzione

Nel mondo contemporaneo, la genitorialità è oggetto di profonde trasformazioni, che riflettono la complessità dei mutamenti sociali, culturali ed economici in atto. L'incremento delle migrazioni, la pluralizzazione delle forme familiari, l'ibridazione dei modelli educativi e la crescente visibilità di soggettività genitoriali un tempo marginalizzate (come le famiglie LGBTQ+ o ricomposte) mettono in discussione ogni concezione *monolitica* della *genitorialità*. Le famiglie non sono entità fisse ma *reti di pratiche* costantemente costruite e ricostruite nel tempo e nello spazio. Non è più possibile, dunque, definirla come un'esperienza univoca, fondata su presupposti biologici o normativi universali; essa si configura piuttosto come un costruito situato e plurale, in cui interagiscono dimensioni simboliche, culturali e istituzionali¹.

In tale scenario, si assiste a un'evoluzione della figura genitoriale da ruolo statico a dispositivo discorsivo, attraversato da tensioni tra norme egemoniche e pratiche emergenti. Questo passaggio implica un cambiamento radicale anche nel modo in cui le istituzioni educative, i professionisti della cura e la società nel suo complesso si relazionano con le famiglie: da destinatari di interventi a co-costruttori di significati educativi. La genitorialità oggi è sempre più un *progetto biografico*, non un destino, e come tale si espone a negoziazioni, incertezze e rivendicazioni identitarie.

La pedagogia, pertanto, è chiamata a interrogarsi non solo sulle funzioni educative esercitate dai genitori, ma anche sui dispositivi discorsivi, organizzativi e normativi che ne condizionano le possibilità di espressione, riconoscimento e *agency*. Diventa cruciale, in modo particolare, analizzare le disuguaglianze educative che derivano dalla mancata corrispondenza tra i modelli istituzionali e le pratiche familiari eterogenee, spesso segnate da esperienze di marginalità, mobilità geografica, intersezioni di oppressione. La pedagogia ha il compito di promuovere uno sguardo critico e trasformativo sulle dinamiche familiari contemporanee, capace di valorizzare la diversità come risorsa, e non come deviazione da una norma presunta. Solo attraverso una tale riflessione è possibile contribuire alla costruzione di una cultura educativa

¹ Cfr., M.H. Bornstein & P. Venuti, *Genitorialità. Fattori biologici e culturali dell'essere genitori*, Il Mulino, Bologna 2013.

fondata sul riconoscimento reciproco, sull'ascolto delle narrazioni genitoriali e sulla co-costruzione di percorsi inclusivi. Una società democratica e giusta non può prescindere dalla cura come *pratica collettiva e relazionale*, nella quale la genitorialità rappresenta uno dei principali terreni di negoziazione dei legami sociali e delle responsabilità condivise.

2. Genitorialità come costruzione eco-culturale

L'approccio eco-culturale² offre un quadro teorico articolato per comprendere la *genitorialità* come processo di *negoziazione* tra pratiche quotidiane, valori culturali, norme sociali e configurazioni istituzionali. Secondo questa prospettiva, essere genitori non equivale semplicemente a esercitare una funzione biologica o educativa, ma significa partecipare attivamente a un insieme di pratiche condivise che costruiscono e mantengono il significato di "famiglia" all'interno di un determinato contesto storico e culturale. "Tali pratiche si sedimentano nel tempo attraverso routine, abitudini, rituali simbolici e narrazioni che conferiscono senso all'agire genitoriale"³. Nel quadro eco-culturale, l'identità genitoriale viene considerata il prodotto di una continua interazione tra tre livelli interdipendenti: il piano individuale e psicologico, che comprende credenze, motivazioni e aspirazioni dei soggetti; il piano interpersonale, che include le relazioni tra i membri della famiglia, tra genitori e figli, e tra genitori e altre figure significative; e il piano sociale e culturale, che comprende le istituzioni educative, le politiche pubbliche, i media e i discorsi collettivi che definiscono ciò che una "buona genitorialità" dovrebbe essere⁴.

Questa lettura si integra con l'approccio bioecologico di Bronfenbrenner⁵, il quale identifica una serie di sistemi concentrici che influenzano lo sviluppo umano: dal microsistema delle relazioni quotidiane al macrosistema delle credenze culturali e delle norme sociali. Applicato alla genitorialità, questo modello consente di comprendere come le scelte educative dei genitori siano plasmate da vincoli e opportunità che emergono da un intreccio di fattori *micro* (relazioni familiari e supporti informali), *meso* (interazioni con servizi e istituzioni educative), *eso* (politiche del lavoro, accesso ai servizi, condizioni abitative) e *macro* (cultura dominante, ideologie di genere, struttura economica). Essere genitori, quindi, significa collocarsi in una rete di aspettative e possibilità che può variare in modo significativo a seconda del contesto di appartenenza. Ad esempio, in contesti segnati da precarietà socioeconomica o da discriminazioni sistemiche, le *pratiche genitoriali* possono assumere forme di resistenza creativa, adattamento o persino invisibilità sociale; viceversa, in contesti dove la genitorialità è sostenuta da politiche pubbliche inclusive e da un riconoscimento simbolico diffuso, le famiglie possono sviluppare pratiche educative più espansive, riflessive e aperte all'innovazione.

² Cfr., T.S. Weisner, *Ecocultural understanding of children's developmental pathways*, «Human Development», 45(4) (2002), pp. 275-281.

³ A. Gigli, *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*, Edizioni Junior, Bergamo 2016, p. 67.

⁴ Cfr., V. Balzano, *Pedagogia sociale. Teorie, contesti e pratiche educative*, Pensa Multimedia, Lecce 2025.

⁵ Cfr., U. Bronfenbrenner, *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo* (a cura di E. Molinari), Erickson, Trento 2010.

In sintesi, l'approccio eco-culturale ci invita a superare ogni tentazione universalistica o normativa nella definizione della genitorialità, mettendo in luce come essa sia un processo relazionale, situato e dinamico, in costante dialogo con l'ambiente sociale, simbolico e istituzionale.

Il tutto testimoniato dalla ricca bibliografia e da alcuni esempi concreti. In Svezia le politiche familiari sono orientate a sostenere la *genitorialità* in *chiave paritaria e inclusiva*, attraverso congedi parentali retribuiti e condivisi, servizi educativi per l'infanzia di alta qualità e accessibili, e dispositivi di sostegno alla conciliazione tra vita familiare e lavorativa⁶. In questo contesto, le pratiche genitoriali si sviluppano in un ambiente istituzionale che legittima e promuove la corresponsabilità educativa, contribuendo a un'identità genitoriale orientata alla partecipazione attiva e alla condivisione. In Sudafrica, invece, le famiglie devono spesso fare i conti con le eredità del *colonialismo* e dell'*apartheid*, che continuano a influenzare la configurazione degli spazi familiari, le reti di supporto e la distribuzione delle risorse⁷. Le pratiche genitoriali sono qui fortemente influenzate dalla *comunità allargata* e dalle *relazioni intergenerazionali*, e spesso incorporano strategie di sopravvivenza e resilienza in condizioni di *vulnerabilità socioeconomica*⁸. In India, le pratiche genitoriali sono profondamente intrecciate con le *tradizioni religiose* e con le *aspettative sociali* legate ai ruoli di genere e di casta. Tuttavia, anche in questo contesto si osservano mutamenti significativi, specie nei contesti urbani e mediamente alfabetizzati, dove nuove forme di *genitorialità* emergono come risultato di *processi di modernizzazione, globalizzazione e crescente scolarizzazione femminile*⁹.

Una pedagogia attenta alla complessità dei vissuti genitoriali non può che partire da questa consapevolezza, valorizzando le pluralità delle traiettorie educative senza ricondurle a un unico modello di riferimento. Una prospettiva normativa nella definizione della genitorialità, che metta in luce come essa sia un processo *relazionale, situato e dinamico*, in costante dialogo con l'ambiente sociale, simbolico e istituzionale.

3. Il riconoscimento sociale della genitorialità

Uno degli snodi cruciali per una pedagogia della genitorialità è la questione del riconoscimento sociale, inteso come quell'insieme di processi attraverso i quali un soggetto singolo o un gruppo ottiene legittimazione simbolica, culturale e istituzionale nel contesto sociale in cui è inserito. Il genitore non è tale solo perché esercita funzioni di cura quotidiana, ma anche perché è riconosciuto come tale da un orizzonte condiviso di norme, aspettative e rappresentazioni. In altre parole, la genitorialità non si limita a essere agita, ma deve essere anche validata, resa visibile e narrabile all'interno di un sistema di significati collettivi¹⁰. Questo

⁶ Cfr., G. Andersson, J.M. Hoem & A.Z. Duvander, *Social differentials in speed-premium effects in childbearing in Sweden*, «Demographic Research» 14(4) (2006), pp. 51-70.

⁷ Cfr., J. Cilliers, *The South African Families Database*, «Historical Life Course Studies», 11 (2021), pp. 3-17.

⁸ Cfr., D. Bhana & N. Nkani, *'What can I do, the child is already here?' Caregivers, gender, poverty and the contradiction of care in supporting teenage mothers at school*, «South African Review of Sociology», 47(2) (2016), pp. 3-18.

⁹ Cfr., S.C. Seymour, *Women, Family, and Child Care in India: A World in Transition*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.

¹⁰ Cfr., J. Finch, *Displaying families*, «Sociology», 41(1) (2007), pp. 65-81.

riconoscimento si manifesta in molteplici ambiti: dalla *relazione* con i servizi educativi e sanitari alla rappresentazione nei media, fino al discorso giuridico e politico sulle famiglie. Un genitore che si sente visto, ascoltato e accolto nella propria specificità identitaria è maggiormente in grado di attivare risorse educative, affettive e riflessive nel rapporto con i figli. Viceversa, l'assenza di riconoscimento può produrre invisibilità sociale, sentimenti di esclusione o addirittura forme di stigmatizzazione. In tale prospettiva, il riconoscimento non è un atto neutro, ma una pratica politica e pedagogica che implica una distribuzione differenziale di potere, visibilità e legittimità. Un riconoscimento simile, però, non è distribuito equamente. Famiglie migranti, LGBTQ+, monogenitoriali, ricomposte o appartenenti a minoranze etniche e religiose possono incontrare ostacoli strutturali nella legittimazione del proprio ruolo genitoriale¹¹. In molti casi, le loro pratiche familiari risultano “*inattese*” o “*eccentriche*” rispetto a un immaginario sociale ancora centrato su modelli etero normativi, nucleari e autoctoni. Ciò può generare dinamiche di disconoscimento nei contesti scolastici, nei servizi per l'infanzia e nelle istituzioni di welfare, dove l'interazione tra famiglie e professionisti è spesso mediata da griglie interpretative parziali e non inclusive.

La sfida pedagogica consiste allora nel costruire contesti educativi capaci di accogliere e valorizzare la molteplicità delle esperienze genitoriali, senza ricondurle a standard omologanti. Una *pedagogia del riconoscimento sociale* deve farsi critica nei confronti delle gerarchie simboliche che legittimano alcune genitorialità e ne marginalizzano altre, e deve al tempo stesso proporre strumenti epistemologici e formativi per restituire voce e dignità a tutte le soggettività in gioco. In questo senso, è fondamentale adottare un approccio intersezionale che consideri le molteplici dimensioni identitarie (genere, etnia, orientamento sessuale, status socioeconomico, condizione migratoria) che influiscono sull'accesso al riconoscimento. Solo attraverso una tale lente analitica è possibile pensare a pratiche educative effettivamente democratiche, capaci di promuovere la giustizia relazionale e la co-costruzione di spazi pubblici di riconoscimento, in cui la genitorialità possa emergere come esperienza vissuta, condivisa e trasformativa¹². Un esempio emblematico è rappresentato dal caso delle famiglie omogenitoriali in Francia, che pur beneficiando di un quadro legislativo relativamente avanzato (come la legge sul matrimonio egualitario del 2013), continuano a incontrare resistenze simboliche e culturali in ambito scolastico e nei servizi per l'infanzia. Studi etnografici hanno evidenziato come il riconoscimento legale non corrisponda sempre a un'accettazione effettiva nella vita quotidiana dei genitori LGBTQ+, i quali devono spesso ricorrere a strategie di visibilità selettiva o di mimetismo educativo. Allo stesso modo, in Canada, le politiche multiculturali e inclusive si traducono in un quadro di riferimento favorevole al riconoscimento di genitori migranti, ma le pratiche istituzionali rivelano ancora barriere linguistiche, stereotipi culturali e ostacoli alla piena partecipazione nei processi decisionali educativi. In uno studio condotto a Toronto nel 2020, le madri sud-asiatiche migranti hanno descritto il difficile equilibrio tra le aspettative della

¹¹ Cfr., A. Mussi, *Non solo vulnerabili. Voci di madri migranti arabo-musulmane*, Edizioni Junior, Bergamo 2023.; Cfr., C. Sità, F. de Cordova & G. Selmi, *I genitori LGBTQ+ tra impossibilità simbolica e lavoro di visibilità nella relazione con spazi pubblici e istituzioni educative. Quali sfide per la ricerca empirica*, «Civitas Educationis», 13(1) (2024), pp. 87-99.

¹² Cfr., V. Balzano, *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari 2020.

scuola pubblica e i propri repertori educativi tradizionali, evidenziando la necessità di contesti scolastici più capaci di mediazione culturale e dialogo.

Questi esempi mostrano che il *riconoscimento sociale della genitorialità* non è mai un dato acquisito, ma un processo continuo, complesso e profondamente situato, che richiede un impegno costante da parte delle istituzioni educative nel garantire condizioni di equità simbolica e partecipazione autentica. In questo senso è possibile pensare a pratiche educative effettivamente democratiche, capaci di promuovere la giustizia relazionale e la co-costruzione di spazi pubblici di riconoscimento, in cui la genitorialità possa emergere come esperienza vissuta, condivisa e trasformativa.

4. *Le sfide per i sistemi educativi: verso sistemi competenti. Prospettive internazionali tra confronto e apprendimento*

La relazione tra genitori e istituzioni educative rappresenta uno spazio cruciale di interazione tra aspettative culturali, normative professionali e bisogni educativi. In una ricerca a più mani¹³ viene teoprizzato il concetto di “*sistemi competenti*” per descrivere quei contesti capaci di rispondere in modo riflessivo e trasformativo alla complessità delle *relazioni educative*, riconoscendo la diversità delle famiglie come risorsa. Questo implica una ridefinizione del ruolo professionale degli educatori, che devono sviluppare competenze interculturali, narrative e dialogiche¹⁴.

Un confronto internazionale evidenzia come l'efficacia dei sistemi educativi dipenda in larga parte dalla loro capacità di adattarsi ai bisogni diversificati delle famiglie. In Finlandia, ad esempio, il sistema educativo si distingue per un approccio fortemente orientato all'inclusione e alla partecipazione attiva delle famiglie, promuovendo pratiche collaborative tra scuola, genitori e comunità locali¹⁵. L'attenzione al benessere complessivo del bambino e la formazione continua del personale educativo consentono di costruire un ambiente favorevole al riconoscimento e alla valorizzazione delle diverse esperienze genitoriali. In Australia, il modello dei “*child and family centres*” promuove un approccio integrato tra servizi educativi, sanitari e sociali, facilitando l'accesso delle *famiglie vulnerabili* e favorendo il dialogo interculturale nei territori ad alta densità migratoria. Questo modello si fonda sulla creazione di spazi relazionali che facilitano la costruzione di fiducia reciproca tra genitori e professionisti, e che riconoscono il valore dei saperi familiari nel progetto educativo. Al contrario, in contesti come quello statunitense, segnati da forti diseguaglianze socioeconomiche e da un'elevata frammentazione dei servizi, il dialogo tra scuola e famiglie risulta spesso condizionato da barriere strutturali e culturali. In particolare, le famiglie afroamericane e latine riportano esperienze di

¹³ Cfr., M. Urban, M. Vandenbroeck, K. Van Laere, A. Lazzari & J. Peeters, *Towards competent systems in early childhood education and care*, «European Journal of Education», 47(4) (2012), pp. 508-526.

¹⁴ Cfr., C. Bove, *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, Franco Angeli, Milano 2020.

¹⁵ Cfr., M. Alasuutari, *Struggling over subjectivity: A discursive analysis of educational policy documents concerning parental involvement*, «Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education», 31(3) (2010), pp. 259-272.

marginalizzazione nei rapporti con le istituzioni scolastiche, alimentate da aspettative monoculturali e pratiche valutative standardizzate¹⁶.

Questi casi mostrano che costruire sistemi competenti significa andare oltre la mera offerta di servizi, sviluppando capacità istituzionali di ascolto, negoziazione e co-costruzione educativa, in grado di rispondere alla complessità delle traiettorie familiari e alle sfide di una società globalizzata.

La comparazione internazionale, invece, permette di evidenziare la pluralità dei modelli di genitorialità e delle interazioni tra famiglie e istituzioni, mettendo in luce le differenze strutturali, simboliche e pedagogiche che caratterizzano i vari contesti. In Giappone, ad esempio, la genitorialità è ancora fortemente legata a ruoli di genere rigidamente definiti, che vedono la madre come figura primaria nella cura dei figli e il padre come lavoratore esterno, nonostante l'incremento di modelli alternativi e l'introduzione di politiche a sostegno della paternità attiva¹⁷. Questo modello produce una forte segmentazione dei ruoli parentali e una limitata flessibilità nei percorsi educativi e relazionali dei genitori. In Germania, l'introduzione del cosiddetto "*Elterngeld*" e l'investimento nei servizi per l'infanzia hanno contribuito a ridefinire l'equilibrio tra lavoro e famiglia, sostenendo la partecipazione attiva di entrambi i genitori. Tuttavia, persistono differenze marcate tra regioni dell'est e dell'ovest del paese, legate a eredità storiche e culturali differenti, che condizionano le aspettative sociali e le pratiche di cura. Nel Regno Unito, il dibattito pubblico sulla genitorialità è spesso influenzato da un'ottica moralizzante, in cui le famiglie delle classi popolari vengono sovra-rappresentate nei discorsi sul fallimento educativo e sulla devianza giovanile. Ciò contribuisce alla costruzione di narrazioni stigmatizzanti che incidono sul riconoscimento sociale delle pratiche genitoriali non conformi al modello middle class bianco e etero normato¹⁸. In Brasile, le madri sole, spesso appartenenti a gruppi razzializzati e marginalizzati, affrontano condizioni di estrema precarietà, con limitato accesso ai servizi di welfare e scarse opportunità di partecipazione educativa. La pedagogia della genitorialità in questo contesto si confronta con la necessità di articolare pratiche di empowerment e riconoscimento che tengano conto delle disuguaglianze strutturali e del peso delle intersezioni tra genere, razza e classe¹⁹.

Il confronto tra questi e altri contesti, in sostanza, rivela come la genitorialità sia non solo un dispositivo di regolazione sociale, ma anche uno spazio potenziale di resistenza e innovazione educativa. Le famiglie, attraverso le loro pratiche quotidiane, reinterpretano e talvolta sovvertono le norme culturali dominanti, contribuendo alla costruzione di nuovi immaginari educativi e relazionali. La pedagogia è chiamata ad accompagnare questi processi, valorizzando la dimensione trasformativa della genitorialità in chiave interculturale e intersezionale.

5. Per non concludere

¹⁶ Cfr., A.M. Ishimaru, *Rewriting the rules of engagement: Elaborating a model of district-community collaboration*, «Harvard Educational Review», 84(2) (2014), pp. 188-216.

¹⁷ Cfr., S.D. Holloway, *Women and family in contemporary Japan*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.

¹⁸ Cfr., V. Gillies, *Marginalised Mothers: Exploring Working-Class Experiences of Parenting*, Routledge, London 2007.

¹⁹ Cfr., M. Riina, *I racconti del corpo. Tre storie di maternità di "madres solteras"*, «Archivio Antropologico Mediterraneo», XXVIII, 27(1) (2025), pp. 1-33.

Assumere un approccio pedagogico alla genitorialità significa interrogarsi sui modi in cui essa è resa possibile, visibile e significativa nei diversi contesti socio-educativi. Non si tratta unicamente di analizzare le funzioni educative tradizionalmente attribuite ai genitori, bensì di comprendere come le esperienze genitoriali si costituiscano all'intersezione tra pratiche quotidiane, riconoscimenti istituzionali e cornici culturali. La genitorialità, infatti, è un processo identitario situato e dinamico, attraversato da tensioni tra norme sociali egemoniche e pluralità delle traiettorie familiari.

Alla luce dell'analisi condotta, risulta evidente come un'effettiva comprensione pedagogica della genitorialità debba avvalersi di un impianto teorico plurale e comparativo, capace di includere tanto la dimensione eco-culturale, quanto la riflessione critica sul riconoscimento e sulla giustizia relazionale. La comparazione internazionale evidenzia come le politiche pubbliche, le pratiche educative e i modelli culturali influenzino profondamente la configurazione dei ruoli genitoriali e le modalità di interazione con le istituzioni. Dalla Svezia al Brasile, dal Canada al Giappone, le famiglie agiscono in contesti che alternano spazi di legittimazione e inclusione a meccanismi di marginalizzazione simbolica e operativa.

Per questa ragione, la pedagogia è chiamata a svolgere un duplice compito: da un lato, decostruire i modelli normativi dominanti e renderne visibili i presupposti impliciti; dall'altro, contribuire alla costruzione di dispositivi formativi e istituzionali che sappiano accogliere e valorizzare le diverse espressioni della genitorialità contemporanea. Ciò implica l'adozione di una prospettiva intersezionale e interculturale, che tenga conto delle molteplici variabili che influiscono sulla possibilità di essere riconosciuti come genitori: genere, etnia, status migratorio, orientamento sessuale, condizioni economiche.

Una pedagogia fondata sul riconoscimento non si limita ad accogliere l'altro, ma si impegna a ridefinire le condizioni di possibilità del legame educativo in termini di giustizia, partecipazione e co-costruzione. In questa prospettiva, l'educazione familiare diventa uno spazio trasformativo, in cui le soggettività adulte si formano e si ridefiniscono nella relazione con i figli, con le istituzioni e con la società più ampia. Il compito della pedagogia, allora, non è semplicemente quello di sostenere i genitori, ma di interrogarsi su come la società può essere educata a riconoscere, accompagnare e co-generare genitorialità molteplici, fluide e dialogiche.

In definitiva, costruire una cultura pedagogica della genitorialità significa promuovere pratiche e politiche capaci di generare senso, appartenenza e legittimazione per tutte le famiglie, al di là delle loro configurazioni. In tal senso, la giustizia educativa diventa il principio-guida per ripensare le relazioni tra adulti, bambini, servizi e istituzioni in un'ottica realmente inclusiva e democratica. Come ricorda Fraser, "non può esserci giustizia senza riconoscimento"²⁰, e questo vale in modo particolare per la genitorialità, che vive della possibilità di essere vista, accolta e valorizzata. Analogamente, Bhabha²¹ ci invita a pensare l'identità non come un dato fisso, ma come uno spazio intermedio, "*un terzo spazio*" in cui si producono negoziazioni, ibridazioni e possibilità di resistenza. La genitorialità contemporanea, nelle sue molteplici forme, può essere compresa come una di queste soglie trasformative, da cui la pedagogia ha

²⁰ N. Fraser, *Recognition without Ethics?*, «Theory, Culture & Society», 18(2-3) (2003), p. 32.

²¹ Cfr., H.K. Bhabha, *The Location of Culture*, Routledge, London 1994.

molto da apprendere se si pone in ascolto delle pratiche emergenti e delle soggettività in transito. significa promuovere pratiche e politiche capaci di generare senso, appartenenza e legittimazione per tutte le famiglie, al di là delle loro configurazioni. In tal senso, la giustizia educativa diventa il principio-guida per ripensare le relazioni tra adulti, bambini, servizi e istituzioni in un'ottica realmente inclusiva e democratica.

Bibliografia

- Alasuutari M., *Struggling over subjectivity: A discursive analysis of educational policy documents concerning parental involvement*, «Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education», 31(3) (2010).
- Andersson G., Hoem J. M. & Duvander A.Z., *Social differentials in speed-premium effects in childbearing in Sweden*, «Demographic Research» 14(4) (2006).
- Balzano V., *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari 2020.
- Balzano V., *Pedagogia sociale. Teorie, contesti e pratiche educative*, Pensa Multimedia, Lecce 2025.
- Bertone C., *Il familiare è politico. Attrezzi di ricerca per uno sguardo posizionato*, Meltemi, Milano 2024.
- Bhabha H.K., *The Location of Culture*, Routledge, London 1994.
- Bhana D. & Nkani N., *'What can I do, the child is already here?' Caregivers, gender, poverty and the contradiction of care in supporting teenage mothers at school*, «South African Review of Sociology», 47(2) (2016).
- Bornstein M.H. & Venuti P., *Genitorialità. Fattori biologici e culturali dell'essere genitori*, Il Mulino, Bologna 2013.
- Bove C., *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, Franco Angeli, Milano 2020.
- Bronfenbrenner U., *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo* (a cura di E. Molinari), Erickson, Trento 2010.
- Cadei L., D'Addelfio G. & Elia G., *Lemmi e legami del familiare. Tra legislazione, pratiche e servizi educativi*, Pensa Multimedia, Lecce 2025.
- Cilliers J., *The South African Families Database*, «Historical Life Course Studies», 11 (2021).
- Finch J., *Displaying families*, «Sociology», 41(1) (2007).
- Fraser N., *Recognition without Ethics?*, «Theory, Culture & Society», 18(2-3) (2003).
- Gigli A., *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*, Edizioni Junior, Bergamo 2016.
- Gillies V., *Marginalised Mothers: Exploring Working-Class Experiences of Parenting*, Routledge, London 2007.
- Gjerde P., *Culture, power, and experience: Toward a person-centered cultural psychology*, «Human Development», 47(3) (2004).
- Holloway S.D., *Women and family in contemporary Japan*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.
- Ishimaru A.M., *Rewriting the rules of engagement: Elaborating a model of district-community collaboration*, «Harvard Educational Review», 84(2) (2014).

- Morgan D.H.J., *Re-thinking family practices*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2011.
- Mussi A., *Non solo vulnerabili. Voci di madri migranti arabo-musulmane*, Edizioni Junior, Bergamo 2023.
- Riina M., *I racconti del corpo. Tre storie di maternità di “madres solteras”*, «Archivio Antropologico Mediterraneo», XXVIII, 27(1) (2025).
- Seymour S.C., *Women, Family, and Child Care in India: A World in Transition*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.
- Sità C., de Cordova F. & Selmi G., *I genitori LGBTQ+ tra impossibilità simbolica e lavoro di visibilità nella relazione con spazi pubblici e istituzioni educative. Quali sfide per la ricerca empirica*, «Civitas Educationis», 13(1) (2024).
- Urban M., Vandenbroeck M., Van Laere K., Lazzari A. & Peeters J., *Towards competent systems in early childhood education and care*, «European Journal of Education», 47(4) (2012).
- Weisner T. S., *Ecocultural understanding of children’s developmental pathways*, «Human Development», 45(4) (2002).

Claudia Capaci, Gabriella Ferrara, Francesca Pedone¹

*Presenza, alterità e responsabilità:
il docente nella crisi dell'educazione disincarnata*

1. Introduzione: l'educazione nella crisi della presenza

L'avvento massivo delle tecnologie digitali nello spazio educativo rappresenta una cesura epistemica e antropologica i cui effetti travalicano l'efficienza didattica o l'innovazione metodologica, incidendo sulla struttura relazionale e affettiva del processo formativo. In un periodo segnato dalla smaterializzazione dell'incontro e dalla delega dell'esperienza educativa ad apparati tecnico-mediatici, l'insegnamento rischia di essere risucchiato nella "trasparenza" delle relazioni digitali². Il sapere, ridotto a informazione, perde enigma e attesa, elementi che Stiegler indicava come fondativi dell'educabilità dissolti nella velocità delle piattaforme³. Le ricerche sul rapporto tra individui e dispositivi hanno mostrato come la mediazione tecnica, pur offrendo innegabili possibilità di accesso e democratizzazione, non impedisca l'isolamento e la distanza emotiva, persino in contesti di apparente prossimità⁴. L'educazione corre il rischio di smaterializzarsi, nei contenuti trasmessi, ma soprattutto nei legami che li sostengono e ne rendono possibile la significazione.

Quando l'educazione è ridotta a pura produzione di apprendimenti quantificabili, si smarriscono le domande fondamentali che la fondano: per che cosa, per chi, e in nome di quale idea di umanità⁵. L'apprendimento diventa allora un fine senza fine, un processo autoreferenziale in cui l'atto formativo si separa dall'orizzonte etico e politico che dovrebbe orientarlo.

La tradizione fenomenologica offre, in controtendenza, un orizzonte diverso, restituendo all'educazione il suo carattere essenziale di messa in comune del mondo inteso come istituzione di uno spazio di attenzione condivisa in cui il sapere diventa abitabile⁶. Da qui la centralità della Lebenswelt husserliana dove ogni conoscenza sorge da un terreno pre-riflessivo di esperienza

¹ Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le tre autrici, è stato articolato come segue: Capaci ha redatto i paragrafi 1, 4.2 e 5; Ferrara i paragrafi 2, 4.1 e 6; Pedone ha redatto i paragrafi 3 e 4.

² B.- C. Han, *La società della trasparenza*, Nottetempo, Roma 2012.

³ B. Stiegler, *Automatic Society. Volume 1: The Future of Work*, Polity Press, Cambridge 2016.

⁴ S. Turkle, *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, Basic Books, New York 2011.

⁵ G.J.J. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm, Boulder (CO) 2010.

⁶ J. Masschelein – M. Simons, *In Defence of the School. A Public Issue*, E-ducation, Culture & Society Publishers, Leuven 2013.

vissuta, cui anche le costruzioni scientifiche devono tornare per non perdere aderenza alla realtà⁷. In questa direzione Shaun Gallagher sottolinea come ogni atto conoscitivo sia radicato in una dimensione incarnata e intersoggettiva dove insegnare non equivale a fornire strumenti astratti o pacchetti di competenze, ma ad accompagnare l'altro nell'accesso al mondo comune, restituendo al sapere la sua densità ontologica e il suo radicamento interpersonale⁸.

Di fronte alla spinta alla digitalizzazione e all'automatizzazione dei processi didattici, la presenza del docente si manifesta come insostituibile presidio dell'umano garantendo quella relazionalità incarnata che sola consente alla scuola di mantenere intatta la propria forza trasformativa. Lungi dal rappresentare un ostacolo alla modernizzazione, l'insegnante è il tramite vivente tra memoria culturale e libertà personale, condizione necessaria affinché il sapere non si riduca a flusso di dati, ma torni a essere incontro responsabile in un mondo condiviso⁹.

2. Oltre la *learnification*: Biesta e la chiamata all'educazione

Nel pensiero di Gert Biesta, l'educazione si rivela non come un processo tecnico di adattamento del soggetto a standard cognitivi, ma come un evento che interrompe e apre lo spazio di un incontro imprevedibile¹⁰. In questa prospettiva, il docente non assume il ruolo neutrale del facilitatore, bensì quello di agente responsabile e interlocutore autentico.

Biesta individua tre funzioni fondamentali dell'educazione: la qualificazione, che riguarda l'acquisizione di saperi e competenze; la socializzazione, che introduce nelle pratiche condivise di una comunità; e, soprattutto, la soggettivazione, attraverso cui l'individuo emerge come soggetto libero ed eticamente responsabile¹¹. Quest'ultima dimensione, la più radicalmente formativa, segna il momento in cui l'educazione oltrepassa la logica della mera funzionalità per iscriversi nell'orizzonte dell'esistenza: «At the end of the day education is about what it means to exist as subject, and not just as object of others' actions»¹².

Un tale orientamento si colloca in dialogo con la riflessione di John Dewey, per il quale l'educazione non è semplice preparazione alla vita futura, ma coincide con la vita stessa: «Education is not preparation for life; education is life itself»¹³. A cui fa eco la voce di Paulo Freire: l'educazione autentica nasce nel dialogo, nel riconoscimento reciproco dei soggetti come portatori di storia e parola, «Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano tra loro, mediati dal mondo»¹⁴. Le più recenti ricerche neuroscientifiche mostrano come questa esposizione non sia un'astrazione filosofica ma un'esperienza concreta e misurabile: studi sull'intersubjective neural coupling hanno evidenziato che la sincronizzazione

⁷ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano 1970.

⁸ S. Gallagher, *How the Body Shapes the Mind*, Oxford University Press, Oxford 2005.

⁹ Cfr. S. Turkle, *Alone Together*, cit.; G.J.J. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement*, cit.; J. Masschelein – M. Simons, *In Defence of the School*, cit.; E. Husserl, *La crisi delle scienze europee*, cit.

¹⁰ G.J.J. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm, Boulder (CO) 2014.

¹¹ G.J.J. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement*, cit.; Id., *The Beautiful Risk of Education*, cit.

¹² Id., *The Beautiful Risk of Education*, cit., p. 142.

¹³ J. Dewey, *Democracy and Education*, Macmillan, New York 1916, p. 239.

¹⁴ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2011 (ed. or. 1971), p. 96.

neurale tra docente e discente predice la qualità dell'apprendimento¹⁵ mentre meta-analisi sull'embodied learning confermano che l'apprendimento situato, corporeo e attivo produce esiti significativamente migliori rispetto a modalità puramente astratte¹⁶.

3. *Educazione come evento relazionale e politico*

Ogni atto educativo si configura innanzitutto come evento eminentemente relazionale tra soggetti liberi, chiamati a esistere nel mondo. Hannah Arendt ricorda che l'educazione rappresenta il luogo di incontro denso di implicazioni esistenziali e politiche, in cui si manifesta la responsabilità verso il mondo e verso le nuove generazioni, responsabilità che implica il compito di introdurre i giovani nella vita comune senza abbandonarli a se stessi né esporli a una prematura autonomia priva di radici¹⁷. Educare, in questa prospettiva, diventa un gesto di apertura verso l'altro e verso il futuro, un prendersi cura del mondo consegnandolo, trasformato, a chi viene dopo di noi.

L'autenticità del processo educativo poggia sulla cura e sul rispetto, non intesi banalmente come atteggiamenti morali, ma come dimensioni ontologiche e costitutive della relazione pedagogica. È proprio nell'esperienza del dialogo, della reciprocità e del confronto con la differenza che l'educazione si rivela nella sua natura più radicalmente politica: non adesione a un'ideologia precostituita, ma esercizio di coabitazione del mondo, pratica di convivenza in cui l'alterità non viene accolta e riconosciuta¹⁸. Su questo punto, Martha C. Nussbaum ha mostrato come un'autentica educazione democratica richieda lo sviluppo dell'immaginazione narrativa, cioè la capacità di guardare il mondo attraverso gli occhi degli altri, condizione imprescindibile per la giustizia e la convivenza¹⁹.

L'identità non è un dato a priori ma si rivela soltanto nella narrazione e nell'ascolto reciproco; essere esposti alla voce dell'altro significa riconoscere che l'educazione non è tecnica né strumentalità, ma pratica di accoglienza e di vulnerabilità, esercizio di ospitalità radicale²⁰. È in questa esposizione alla voce e alla fragilità dell'altro che l'educazione si rivela insieme etica e politica, custodendo la possibilità stessa di una comunità dialogica.

4. *Il docente come presenza incarnata e insostituibile*

Nel cuore della riflessione pedagogica e fenomenologica, la figura del docente si rivela come presenza che nessuna mediazione tecnica può surrogare. L'insegnante non è solo veicolo di contenuti, ma manifestazione di una corporeità situata, radicata nell'orizzonte della *Lebenswelt*, che trasforma il sapere in esperienza condivisa. In quanto esistenza incarnata, il docente è

¹⁵ M. Nguyen – T. Vanderwal – U. Hasson, Shared understanding of narratives is correlated with shared neural responses, «Nature Communications», XIII (2022), p. 1718.

¹⁶ Z. Liu – H. Zuo – Y. Zhao – Y. Lu, The effect of embodied learning on students' learning performance. A meta-analysis, «Frontiers in Psychology», XVI (2025), p. 1658797.

¹⁷ H. Arendt – J. Kohn, *Between Past and Future*, Penguin, New York 2006.

¹⁸ Bell Hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York 1994, p. 13.

¹⁹ M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011.

²⁰ A. Cavarero, *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*, Feltrinelli, Milano 2003.

condizione trascendentale della relazione educativa: il suo esserci istituisce uno spazio di senso che nessun algoritmo è in grado di produrre o sostituire.

4.1. *La corporeità come fondamento della relazione educativa*

La riflessione pedagogica ha più volte mostrato come la cura dello studente, inteso nella sua interezza di persona, si realizzi attraverso l'attenzione alla corporeità, luogo del sentire e del relazionarsi, e come la presenza dell'insegnante si manifesti non soltanto nei contenuti trasmessi, ma nella qualità stessa del suo stare, in quell'*ethos* che il corpo rende immediatamente percepibile²¹.

Il corpo non è un oggetto tra gli altri, ma la condizione originaria di accesso al senso e di apertura al reale²². La fenomenologia del movimento, in particolare, ha mostrato come ritmo, gesto e dinamica corporea costituiscano vie originarie della conoscenza, confermando la priorità epistemica della motricità quale matrice di apprendimento e di pensiero²³.

In radicale contrasto con l'interfaccia impersonale delle tecnologie digitali, l'insegnante plasma l'ambiente educativo attraverso il proprio esserci: nel suo corpo si dà la temporalità della lezione, si organizza la prossemica dello spazio, si scandisce il ritmo della relazione didattica. L'educatore insegna con la voce e con lo sguardo, con la postura e con il silenzio, con la prossimità del gesto e la discrezione della pausa, tessere essenziali di un linguaggio corporeo che plasma l'ambiente educativo e lo rende luogo di esperienza generativa.

4.2. *Il confronto con l'intelligenza artificiale: una differenza etica e fenomenologica*

Nel tentativo di delineare il ruolo insostituibile del docente nella relazione educativa, diventa imprescindibile interrogarsi su ciò che distingue radicalmente la presenza umana dall'azione algoritmica di una macchina. La crescente integrazione dell'IA impone un confronto ben più profondo, che investe il cuore stesso della riflessione etica e fenomenologica, ponendo in tensione due modalità irriducibilmente differenti di concepire la relazione e la trasmissione del sapere.

Il filosofo Emmanuel Levinas, nella sua celebre *Totalité et Infini*, offre una chiave interpretativa decisiva riconoscendo nell'incontro con il volto, inteso come appello e interpellanza che chiede risposta, il luogo originario della relazione autentica²⁴. L'intelligenza artificiale, priva di volto, di carne e di vulnerabilità, non può mai dar luogo a questa chiamata, in quanto incapace di assumere qualsiasi forma di responsabilità. L'insegnante, al contrario, nella sua presenza sensibile e incarnata, condivisa con l'allievo, anch'egli corpo vivente e non semplice recettore di informazioni, educa attraverso lo sguardo e la voce, attraverso la postura e persino i silenzi, facendo del corpo la condizione trascendentale di ogni esperienza.

²¹ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Pearson, Milano 2006.

²² M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano 1945.

²³ M. Sheets-Johnstone, *Movement as a way of knowing*, «Scholarpedia», VIII (2013), p. 30375.

²⁴ E. Levinas, *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*, Nijhoff, La Haye 1961.

L'IA, invece, in termini husserliani, rimane priva di *Lebenswelt*, quell'orizzonte di senso pre-riflessivo in cui ogni soggetto umano esperisce la realtà in modo situato, affettivo e intersoggettivo²⁵. In questa prospettiva si collocano anche le analisi del filosofo Bernard Stiegler, che mette in guardia dal rischio di un'automazione capace di sostituire i saperi incarnati del *savoir-vivre* e del *savoir-faire* con un mero *savoir-accéder*, ossia un sapere ridotto a pura competenza procedurale e decontestualizzata: un progresso apparente che, lungi dall'arricchire l'umano, si traduce in impoverimento della soggettività e dissoluzione della dimensione etica del sapere come relazione²⁶.

Analogamente, Hubert Dreyfus, in dialogo con la fenomenologia esistenziale e con la filosofia della tecnica, ha sottolineato l'irriducibilità dell'intelligenza umana alla logica simbolica delle macchine, distinguendo tra un "sapere proposizionale" (*knowing-that*), fondato sulla codificazione concettuale, e un "sapere pratico" (*knowing-how*), incarnato nell'abitudine, nel gesto e nella familiarità tacita con il mondo: prerogativa esclusiva degli esseri umani che abitano la realtà²⁷.

Se l'intelligenza artificiale opera, dunque, nella sfera rapida della ripetizione e della predizione, restando confinata entro l'orizzonte del già-dato, l'educazione si manifesta invece come evento di libertà e imprevedibilità, che accade nell'incontro fra due soggettività capaci di ascoltarsi e di trasformarsi reciprocamente. È in questo spazio intersoggettivo che emerge la possibilità di un'intuizione improvvisa, un silenzio condiviso, un gesto inatteso possono aprire una frattura generativa, destare il desiderio e dischiudere lo spazio del sapere.

5. L'universalità e le variazioni culturali della relazione docente-discente

La letteratura pedagogica e psicologica converge nell'indicare la relazione docente-discente (teacher–student relationship, TSR) come fattore chiave per lo sviluppo dell'allievo. Numerose ricerche hanno evidenziato come essa incida positivamente non solo sul rendimento scolastico, ma anche sul funzionamento cognitivo, sulla regolazione emotiva e sul benessere complessivo degli studenti²⁸. Una relazione educativa di qualità si configura inoltre come risorsa compensativa per i bambini che sperimentano fragilità nei legami familiari, offrendo nuove esperienze di attaccamento e fornendo un quadro affettivo e sociale in grado di sostenere motivazione e crescita²⁹.

La TSR è stata interpretata attraverso la lente della teoria dell'attaccamento come forma peculiare di relazione adulto–bambino nel contesto scolastico³⁰. L'insegnante svolge, in questo orizzonte, una duplice funzione: è al tempo stesso "base sicura", che consente all'allievo di esplorare e apprendere in autonomia, e "porto sicuro", che garantisce protezione e

²⁵ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, cit.

²⁶ B. Stiegler, *Automatic Society. Volume 1: The Future of Work*, cit.

²⁷ H.L. Dreyfus, *What Computers Still Can't Do. A Critique of Artificial Reason*, MIT Press, Cambridge (MA) 1992.

²⁸ T.J. Sabol – R.C. Pianta, Recent trends in research on teacher–child relationships, «Attachment & Human Development», XIV (2012), pp. 213-231.

²⁹ K.F. McGrath – P. Van Bergen, Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes, «Educational Research Review», XIV (2015), pp. 1-17.

³⁰ R.C. Pianta, *Enhancing Relationships between Children and Teachers*, American Psychological Association, Washington (DC) 1999.

rassicurazione nei momenti di timore o incertezza³¹. Quando questa dinamica si realizza, la vicinanza emotiva favorisce apertura all'apprendimento e maggiore adattamento sociale. Tuttavia, la relazione educativa non è priva di ambivalenze: essa si articola infatti lungo tre dimensioni fondamentali, vicinanza, conflitto e dipendenza³². La vicinanza favorisce l'impegno e il successo scolastico, il conflitto, al contrario, genera vissuti di ostilità e rifiuto; la dipendenza, infine, assume significati diversi a seconda delle cornici culturali, interpretata come segno di insicurezza nei contesti individualistici e come indice di fiducia e legame in quelli collettivistici³³.

La dimensione culturale modula la percezione e la manifestazione delle relazioni educative; studi comparativi hanno mostrato che nei contesti individualistici, come quelli nord-europei e nordamericani, sono privilegiati l'autonomia e l'uguaglianza, mentre nelle culture collettivistiche, quali la Cina e diversi Paesi mediterranei, prevalgono l'armonia del gruppo, la prossimità e la cura³⁴.

La qualità della relazione docente-discente è un predittore significativo delle performance accademiche, del benessere socio-emotivo e della partecipazione civica. Il legame affettivo insegnante-allievo si manifesta persino a livello neurobiologico, nella sincronizzazione cerebrale durante le interazioni significative³⁵.

Questa prospettiva comparativa permette di affermare che la relazione educativa, pur assumendo tratti diversi a seconda del contesto culturale, costituisce un universale antropologico: in ogni società, lo sviluppo del soggetto necessita di una presenza incarnata, garante di un legame che sostiene e orienta, pur nella diversità dei modelli culturali che lo esprimono.

5. *Conclusione: Educare come architettura dell'umano*

In un tempo in cui la conoscenza rischia di ridursi a mera sequenza di dati e l'esperienza tende a dissolversi in simulacri, la figura dell'insegnante incarna l'opposizione più radicale alla smaterializzazione dell'umano. Egli è soglia perché apre l'accesso a mondi di senso che non si esauriscono nella pura trasmissione di informazioni e testimone, perché custodisce, nel proprio corpo e nella propria voce, la memoria di un sapere vissuto e condiviso, che non nasce

³¹ J. Bowlby, *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment*, Basic Books, New York 1969.

³² R.C. Pianta, *Student-Teacher Relationship Scale. Professional Manual*, Psychological Assessment Resources, Lutz (FL) 2001.

³³ A. Gregoriadis – N. Tsigilis, Applicability of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek educational setting, «Journal of Psychoeducational Assessment», XXVI (2008), pp. 108-120; N. Tsigilis – A. Gregoriadis – V. Grammatikopoulos – E. Zachopoulou, Applying exploratory structural equation modeling to examine the student-teacher relationship scale in a representative Greek sample, «Frontiers in Psychology», IX (2018), p. 733.

³⁴ M. Chen – M. Zee – H. M. Koomen – D. L. Roorda, *Understanding cross-cultural differences in affective teacher-student relationships: A comparison between Dutch and Chinese primary school teachers and students*, «Journal of School Psychology», LXXVI (2019), pp. 89-106.

³⁵ L. Zhang – X. Xu – Z. Li – L. Chen – L. Feng, Interpersonal Neural Synchronization Predicting Learning Outcomes from Teaching-Learning Interaction: A Meta-Analysis, «Frontiers in Psychology», XIII (2022), p. 835147.

dall'astrazione di un sistema. Insegnare significa dunque esporsi all'altro, lasciarsi raggiungere e trasformare dalla sua alterità, farsi luogo di passaggio e di apertura.

In questa esposizione vulnerabile si manifesta la differenza incolmabile tra la voce incarnata del docente e la replica impersonale di un algoritmo: l'intelligenza artificiale è in grado di fornire risposte, ma non può chiamare; può correggere, ma non può ispirare. La voce del maestro, al contrario, convoca e interpella, dischiude un orizzonte di possibilità non programmabili. L'atto educativo si configura anche come gesto politico, poiché custodisce la possibilità del pensiero, del dissenso e persino dell'errore, trasformando l'aula in uno spazio in cui il sapere non si impone dall'alto, ma prende forma nella trama dialogica delle relazioni. Il docente non rassicura con certezze preconfezionate, non chiude la domanda nel recinto di risposte definitive; egli, piuttosto, tiene aperto l'intervallo dell'interrogazione, preserva il valore del pensiero lento, accoglie l'indecidibile e assume su di sé il rischio dell'imprevisto.

È in questa densità fenomenologica che si radica il valore insostituibile dell'insegnante: un valore che nessuna tecnologia, priva di corpo e di mondo, potrà mai sostituire, poiché ciò che rende l'educazione autenticamente umana è la possibilità di esperire, attraverso l'altro, la presenza viva di un corpo che accoglie, orienta e accompagna nel cammino della conoscenza. Così intesa, la scuola trova la sua più alta vocazione non nella gestione di procedure, ma nell'essere custode del mondo e delle nuove generazioni.

Bibliografia

- Arendt H. – Kohn J., *Between past and future*, Penguin, 2006.
- Hooks B., *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*, Routledge, 2014.
- Biesta G.J.J., *World-centred education: A view for the present*, Routledge, 2022.
- Biesta G.J.J., *The beautiful risk of education*, Paradigm Publishers, 2014.
- Biesta G.J.J., *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, Paradigm Publishers, 2010.
- Bowlby J., *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*, Basic Books, 1969.
- Cavarero A., *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*, Feltrinelli, 2003.
- Cavarero A., *Corpo in figure: filosofia e politica della corporeità*, Feltrinelli Editore, 1995.
- Chen M. – Koomen H.M.Y. – Roorda D.L., Young children's and teachers' perceptions of affective teacher-child relationships: A cross-cultural comparison between the Netherlands and China, «Early Education and Development», 35, 6 (2023), pp. 1176–1193, doi:10.1080/10409289.2023.2214186.
- Chen M. – Zee M. – Koomen H.M. – Roorda D.L., Understanding cross cultural differences in affective teacher-student relationships: A comparison between Dutch and Chinese primary school teachers and students, «Journal of School Psychology», 76 (2019), pp. 89–106, doi:10.1016/j.jsp.2019.07.011.
- Dewey J., *Democracy and education*, Macmillan, 1916.
- Freire P., *Pedagogy of indignation*, Routledge, 2015.

- Gallagher S., *How the body shapes the mind*, Oxford University Press, 2005.
- Gentile M. – Città G. – Perna S. – Allegra M., Do we still need teachers? Navigating the paradigm shift of the teacher's role in the AI era, «Frontiers in Education», 8 (2023), 1161777, doi:10.3389/educ.2023.1161777.
- Gregoriadis A. – Tsigilis N., Applicability of the Student–Teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek educational setting, «Journal of Psychoeducational Assessment», 26, 2 (2008), pp. 108–120, doi:10.1177/0734282907306896.
- Han B.C., *The transparency society*, Stanford University Press, 2015.
- Hanham J. – Castro-Alonso J.C. – Chen O., Integrating cognitive load theory with other theories, within and beyond educational psychology, «British Journal of Educational Psychology», 93, 1 (2023), pp. 239–250, doi:10.1111/bjep.12564.
- Husserl E., *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*, Northwestern University Press, 1970.
- Lei H. – Cui Y. – Zhou W., Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis, «Social Behavior and Personality: An International Journal», 46, 3 (2018), pp. 517–528, doi:10.2224/sbp.7054.
- Levinas E., *Totality and infinity: An essay on exteriority*, Springer, 1979.
- Liu Z. – Zuo H. – Zhao Y. – Lu Y., The effect of embodied learning on students' learning performance: A meta-analysis, «Frontiers in Psychology», 16 (2025), 1658797, doi:10.3389/fpsyg.2025.1658797.
- Masschelein J. – Simons M., *In defence of the school: A public issue*, Education, Culture & Society Publishers, 2013.
- McGrath K.F. – Van Bergen P., Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes, «Educational Research Review», 14 (2015), pp. 1–17, doi:10.1016/j.edurev.2014.12.001.
- Merleau-Ponty M., *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, 1945.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Pearson Italia, 2006.
- Nguyen M. – Vanderwal T. – Hasson U., Shared understanding of narratives is correlated with shared neural responses, «Nature Communications», 13 (2022), 1718, doi:10.1038/s41467-022-29260-8.
- Nussbaum M.C., *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, 2011.
- Pianta R.C., *Enhancing relationships between children and teachers*, American Psychological Association, 1999.
- Pianta R.C., *Student–Teacher Relationship Scale: Professional manual*, Psychological Assessment Resources, 2001.
- Roorda D.L. – Zee M. – Koomen H.M., Don't forget student-teacher dependency! A meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics, «Attachment & Human Development», 23, 5 (2021), pp. 490–503, doi:10.1080/14616734.2020.1751987.
- Sabol T.J. – Pianta R.C., Recent trends in research on teacher–child relationships, «Attachment & Human Development», 14, 3 (2012), pp. 213–231, doi:10.1080/14616734.2012.672262.

- Sheets-Johnstone M., Movement as a way of knowing, «Scholarpedia», 8, 6 (2013), 30375, doi:10.4249/scholarpedia.30375.
- Stiegler B., *Automatic society, volume 1: The future of work*, John Wiley & Sons, 2018.
- Tsigilis N. – Gregoriadis A. – Grammatikopoulos V. – Zachopoulou E., Applying exploratory structural equation modeling to examine the student-teacher relationship scale in a representative Greek sample, «Frontiers in Psychology», 9 (2018), 733, doi:10.3389/fpsyg.2018.00733.
- Turkle S., *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*, Basic Books, 2011.
- Varela F.J. – Thompson E. – Rosch E., *The embodied mind. Revised edition: Cognitive science and human experience*, MIT Press, 2017.
- Verschuere K. – Koomen H.M., Teacher-child relationships from an attachment perspective, «Attachment & Human Development», 14, 3 (2012), pp. 205–211, doi:10.1080/14616734.2012.672260.
- Xu C. et al., Cultural universality and specificity of teacher-student relationship: A qualitative study in Belgian, Chinese, and Italian primary school teachers, «Frontiers in Psychology», 14 (2023), 1287511, doi:10.3389/fpsyg.2023.1287511.
- Zhang L. – Xu X. – Li Z. – Chen L. – Feng L., Interpersonal neural synchronization predicting learning outcomes from teaching-learning interaction: A meta-analysis, «Frontiers in Psychology», 13 (2022), 835147, doi:10.3389/fpsyg.2022.835147.

Giorgia Coppola

*Soggettivare la formazione dei docenti:
note sul pensiero di Gert Biesta*

1. Dalla pedagogia della crisi alla crisi dell'educazione

Nell'epoca delle grandi transizioni che coinvolgono le comunità a diversi livelli, affrontare il tema della crisi dell'educazione, e delle relative modalità attraverso cui mobilitarsi per rispondervi adeguatamente, si impone come un bisogno urgente.

Il sapere pedagogico considera il concetto di crisi, ampiamente dibattuto nel panorama nazionale e internazionale, come possibile evento trasformativo in grado di disvelare inedite possibilità di cambiamento¹. La crisi, infatti, permette di «prendere le distanze dai paradigmi vincolanti della tradizione metafisica, così come da quelli delle ideologie e dello scientismo, e di mettersi in ascolto dei fenomeni che direttamente venivano emergendo nel mondo variegato, complesso e multiforme dell'educazione stessa»².

Com'è noto, già Hannah Arendt³ nel suo saggio *La crisi dell'istruzione* scorgeva nella crisi la possibilità «di esplorare e investigare il nocciolo della materia, finalmente messo a nudo, qualunque esso sia. [...] Una crisi ci costringe a tornare alle domande; esige da noi risposte nuove e vecchie, purché scaturite da un esame diretto; e si trasforma in una catastrofe solo quando noi cerchiamo di farvi fronte con giudizi preconcepiuti, ossia pregiudizi, aggravando così la crisi e per di più rinunciando a vivere quella esperienza della realtà, a utilizzare quell'occasione per riflettere, che la crisi stessa costituisce»⁴. Arendt vede alla crisi non solo come evento catastrofico ma anche come un momento di rivelazione capace di far emergere domande fondamentali guidandoci verso la verità. Questa possibilità si dischiude attraverso il superamento di quella che, con il linguaggio di una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico⁵, definiamo “conoscenza naturale e spontanea”: la crisi proprio perché interpella i fondamenti diviene un'occasione per ripensare il senso dell'educazione.

D'altra parte, anche Dewey affermava che «quando una pietra viene colpita, essa resiste: se la sua resistenza è maggiore della forza del colpo battuto, essa rimane esternamente immutata.

¹ M. Fabbri, *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Scholé, Brescia 2019; G. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento* (2017), Raffaello Cortina, Milano 2022.

² M. Fabbri, *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Scholé, Brescia 2019, pp. 31-32.

³ H. Arendt, *La crisi dell'istruzione* (1954), Garzanti, Milano 1991.

⁴ *Ibi*, p. 229.

⁵ A. Bellingreri, *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia 2017.

Altrimenti, si frantuma in pezzi più piccoli. La pietra non cerca mai di reagire in modo da potersi conservare contro il colpo, né tantomeno cerca di fare del colpo un fattore che contribuisca alla sua continuità d'azione»⁶. Invece, la persona, quale entità vivente, può cercare «di convertire le energie che la colpiscono in mezzi per la propria esistenza futura. Ove ciò non sia possibile essa comunque non si disgrega in pezzi più piccoli (almeno nelle forme più evolute di vita) ma perde la propria identità di entità vivente»⁷. La crisi, come suggerisce Dewey, richiama la persona umana ad una reazione, ad un investimento di risorse ed energie capaci di rispondere e risignificare l'evento perturbante.

Anche Fink⁸ sottolinea come l'idea di crisi è insita nella scienza pedagogica in quanto sapere che possiede un carattere di problema, riconducibile soprattutto alla difficoltà di comprendere le peculiarità della realtà educativa all'interno del mondo storico-sociale in continuo mutamento. La crisi, infatti, rappresenta un elemento determinante affinché l'educazione possa agire la propria forza creativa, rompere e ricostituire paradigmi e promuovere condizioni favorevoli per il cambiamento umano e sociale.

Tuttavia, è bene domandarsi se l'idea di crisi, che qualifica da più prospettive i presupposti epistemologici della scienza pedagogica, rappresenti feconda e realmente orientata a dischiudere inedite possibilità di cambiamento, qui con specifico riferimento alla formazione degli adulti educatori.

Oggi, infatti, emerge come non solo la pedagogia sia una scienza della crisi ma che stiamo assistendo ad una nuova crisi dell'educazione, ampiamente denunciata dal filosofo Gert Biesta⁹.

L'idea di crisi, in questo senso, assume un ulteriore significato: non intesa come presupposto essenziale all'agire educativo, bensì come una condizione caratterizzata dal progressivo allontanamento dal fine educativo.

Biesta denuncia la «qualità piuttosto scadente del discorso educativo»¹⁰ alimentata dal dominio dell'apprendimento, secondo cui si investe nella ricerca di interventi educativi «efficaci» per ottenere particolari «risultati». In questo modo, la complessità della realtà sociale ed educativa si traduce nel sostenere processi di oggettivizzazione dell'umano, allontanando l'educazione dal proprio fine: «mettere in atto l'esistere come soggetti nel e con il mondo»¹¹.

2. La *learnification* della/ nella formazione degli adulti

La crisi dell'educazione che caratterizza il nostro tempo tardo-moderno accennata nel paragrafo precedente e il progressivo allontanamento dal fine educativo al quale fa riferimento Gert Biesta si inseriscono all'interno di un più ampio e complesso discorso sull'educazione e, in particolar modo, un discorso sulla qualità dell'educazione. Com'è noto, oggi più che in

⁶ J. Dewey, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione* (1916), Anicia, Roma 2020, p. 97.

⁷ *Ibidem*.

⁸ E. Fink, *Introduzione alla pedagogia sistematica*, Scholé, Brescia 2019, p. 39.

⁹ G. Biesta, *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente* (2022), Tab, Roma 2023; Id., *Have We Been Paying Attention? Educational Anaesthetics in a Time of Crises*, «Educational Philosophy and Theory», III, 54 (2022), pp. 221-223.

¹⁰ G. Biesta, *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente* (2022), Tab, Roma 2023, p. 33.

¹¹ *Ibi*, p. 34.

passato il tema della qualità dell'educazione e dell'istruzione, soprattutto nelle istituzioni formative, appare centrale. Biesta, nel suo testo *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*¹², delinea i tratti della scuola attuale che, pur promuovendo lo sviluppo del progresso individuale, l'inclusione sociale, la democratizzazione, la prosperità e il benessere, molto spesso non riesce nei suoi intenti. La causa, secondo l'autore, è riconducibile a tre fraintendimenti comuni: la questione dell'efficacia, la dinamica domanda/richiesta e la performatività dell'istituzione scolastica¹³. La crisi dell'educazione, incentivata dalla ricerca spasmodica della qualità dell'istruzione «non riguarda come raggiungere efficacia ed efficienza, come garantire che i clienti dell'istruzione siano soddisfatti ottenendo ciò che chiedono, o come raggiungere punteggi elevati negli indicatori. Tutto questo risulta vacuo e inutile fino a che non ci confrontiamo con la domanda fondamentale della funzione dell'educazione»¹⁴. Biesta ci suggerisce di tornare alle domande di senso fondamentali che costituiscono l'essenza del discorso educativo. La vera domanda sulla qualità, infatti, non è riconducibile esclusivamente all'efficacia della pratica educativa quanto piuttosto al fine e alle dinamiche dell'educazione.

Il discorso sulla qualità dell'educazione, denuncia l'autore, si riduce paradossalmente alla quantizzazione del processo educativo. L'ultimo ventennio, infatti, è caratterizzato da un crescente interesse per la misurazione in ambito educativo «o, per dirla nel gergo di questa cultura, per la misurazione dei risultati educativi»¹⁵. Il raggiungimento della qualità in ambito scolastico sembra aver esaltato logiche empiristiche concentrate sulla quantificazione del comportamento umano e su un approccio che pone al centro della ricerca l'individuazione di evidenze su cui basare la pratica educativa (*evidence basic-learning*)¹⁶, anche nella formazione dei docenti.

Ancora una volta il richiamo a Dewey¹⁷ può essere d'aiuto: già nel 1929 egli metteva in luce i limiti delle misurazioni quantitative per la scienza dell'educazione, in quanto la misurazione della scienza fisica ci fa perdere di vista l'interdipendenza del fatto educativo con gli altri elementi dell'umano in favore dell'isolamento. L'educazione, infatti, non si estingue all'apprendimento di nozioni e abilità in quanto «il problema dell'educazione consiste nel sapere quali altre cose, nel campo dei desideri, gusti, avversioni, capacità o incapacità sta apprendendo insieme con le sue acquisizioni specifiche»¹⁸.

Nel pensiero pedagogico di Biesta, la crisi dell'educazione che abita il mondo della scuola, incrementata dalla cultura della “qualità” e della misurazione, si palesa anche attraverso quel

¹² G. Biesta, *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente* (2022), Tab, Roma 2023.

¹³ G. Biesta, *La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare*, «Encyclopaideia», 27 (2023), pp. 9-20.

¹⁴ G. Biesta, *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente* (2022), Tab, Roma 2023, p. 58.

¹⁵ G. Biesta, *La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare*, «Encyclopaideia», 27 (2023), p. 10.

¹⁶ G. Biesta, *Why “What Works” Won’t Work. Evidence Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research*, «Educational theory», 57 (2007), pp. 1-22.

¹⁷ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929), Raffaello Cortina, Milano 2025.

¹⁸ *Ibi*, p. 37.

complesso fenomeno definito con il neologismo *learnification* dell'educazione¹⁹. Con questo termine fa riferimento alla tendenza a ridurre il discorso e la pratica educativa al solo linguaggio dell'apprendimento. Quest'ultimo si manifesta, ad esempio, nel pensare all'educazione nei termini di risultati di apprendimento e l'insegnamento come pratica di supporto e facilitazione a questo processo. Contestualmente, l'educazione si limita a fornire opportunità di apprendimento, assecondando una logica funzionalista produttore/consumatore di saperi²⁰. Il nuovo linguaggio dell'apprendimento, infatti, porta con sé numerose criticità, prima fra tutte la risignificazione del processo educativo nei termini di una transizione economica in cui il soggetto che apprende veste i panni di un potenziale consumatore; l'educatore è concepito come colui che risponde a specifici bisogni (di apprendimento e non educativi); e l'educazione è concepita come merce fornita/erogata dall'istituzione scolastica.

Leggere l'educazione attraverso il linguaggio dell'apprendimento produce principalmente due rischi: un primo fraintendimento esplicito rispetto al ruolo del soggetto che apprende e al ruolo dell'insegnante all'interno della relazione educativa; un secondo rischio riconducibile alla difficoltà di mettere in luce i contenuti e gli scopi dell'educazione.

Lungi dal voler demonizzare il processo di apprendimento, nel suo saggio *Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education*, Biesta²¹ individua due principali aspetti problematici del fenomeno della *learnification*. Il primo fa riferimento al fatto che l'apprendimento è un concetto individualistico, in quanto si riferisce a ciò che le singole persone fanno, sia pure in condizioni cooperative o collaborative; l'educazione, invece, implica sempre una relazione orientata da una specifica finalità e intenzionalità. Il secondo aspetto problematico attiene alla natura procedurale del processo di apprendimento, il quale denota processi e attività, il più delle volte, sganciate da una riflessione accurata sul contenuto e sulla direzione di quello specifico processo.

Dalla descrizione dominante della realtà educativa, caratterizzata dal dominio dell'efficacia dell'istruzione e del successo dell'apprendimento, Biesta ci invita a ritornare alla *prospettiva esistenziale dell'educazione*. «Tutto ciò implica, tra le altre cose, che il lavoro esistenziale dell'educazione è prima di tutto un lavoro di interruzione. Esso interrompe l'essere-con-sé, interrompe l'identità, il fiorire, la crescita e anche l'apprendimento. Queste interruzioni non hanno lo scopo di distruggere il sé, negare l'identità, fermare il fiorire o ostacolare la crescita e l'apprendimento. Esse hanno lo scopo di invitare nel mondo, potremmo dire, quell'Io che sta cercando di esistere, di essere qualcuno, che sta tentando di fiorire, crescere e apprendere»²².

Sin dal suo testo *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, Biesta²³ ci invita a riappropriarci di un linguaggio dell'educazione, un linguaggio capace di cogliere

¹⁹ G. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education*, «Journal of Personnel Evaluation in Education», 21 (2009), pp. 33-46; Id., *Riscoprire l'insegnamento* (2017), Raffaello Cortina, Milano 2022.

²⁰ M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia: Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.

²¹ G. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education*, «Journal of Personnel Evaluation in Education», 21 (2009), pp. 33-46.

²² G. Biesta, *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente* (2022), Tab, Roma 2023, p. 95.

²³ G. Biesta, *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future* (2006), FrancoAngeli, Milano 2023.

l'essenza della relazione educativa. Questa possibilità, secondo l'autore, si dischiude a partire da tre concetti chiave interconnessi tra loro: la fiducia, la violenza e la responsabilità. La *fiducia* rappresenta la prima categoria costitutiva dell'educazione, in quanto ogni percorso educativo implica sempre il rischio di imparare qualcosa che potrebbe avere un impatto significativo sul proprio sé. Questo vuol dire che l'educazione inizia solo quando l'educando è disposto ad assumersi un rischio, rispondendovi con fiducia rispetto al possibile cambiamento di cui il processo educativo è portatore. Un secondo elemento fondante la relazione educativa è la *violenza*, intesa come violenza trascendentale. L'apprendimento viene comunemente inteso come quel processo attraverso il quale il soggetto acquisisce qualcosa dall'esterno, attraverso la trasmissione di conoscenze e abilità. Tuttavia, assecondando il linguaggio dell'educazione, è possibile pensare all'apprendimento non nei termini dell'acquisizione ma nei termini di una *risposta*, «come una reazione a una perturbazione, come un tentativo di rispondere a una disintegrazione attraverso una ricostruzione»²⁴. In linea con questa prospettiva, l'educazione ha il compito di creare le situazioni favorevoli affinché l'educando (anche adulto) possa rispondere a questo specifico appello. L'educazione diviene dunque una forma di “violenza” nella misura in cui interferisce con la sovranità del soggetto, permettendogli però la possibilità di venire al mondo in quanto soggetto unico. È a questo punto evidente che il processo educativo contiene un'importante e complessa *responsabilità*: creare opportunità mediante le quali anche gli adulti educatori possano “venire al mondo”, attraverso un'intenzionalità educativa e formativa orientata alla singolarità e all'unicità della persona.

3. Soggettivare la formazione dei docenti: verso una prospettiva esistenziale

L'ascesa della cultura della misurazione e del linguaggio dell'apprendimento manifesta un profondo impatto sulla pratica educativa, sia a livello macro delle politiche nazionali e sovranazionale, sia a livello locale delle pratiche delle singole istituzioni scolastiche²⁵.

Sebbene la *learnification* dell'apprendimento si applichi a diversi contesti educativi, come la scuola e l'università, il campo in cui si è manifestata in modo più esplicito ed estremo è quello dell'educazione degli adulti e dell'apprendimento permanente²⁶. L'attuale passaggio da un'educazione permanente a un apprendimento permanente segna in maniera chiara l'ascesa della cultura individualistica e funzionalista in cui la formazione del capitale umano diviene un interesse prioritariamente politico-economico. Biesta riflette su questo fenomeno, indicando come tale cambiamento segna un'inversione dei diritti e dei doveri in ambito formativo: se nell'educazione permanente il soggetto ha il diritto di apprendere lungo l'arco della vita – in continuità con il concetto di *Bildung* ampiamente ripreso da Biesta – l'apprendimento permanente si configura più come un dovere del soggetto ad apprendere, come risposta alle esigenze di una società sempre più complessa. L'economia dell'apprendimento, infatti, ha

²⁴ *Ibi*, p. 39.

²⁵ G. Biesta, *La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare*, «Encyclopaideia», 27 (2023), pp. 9-20.

²⁶ G. Biesta, *What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has no Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning*, «European educational research journal», 5 (2006), pp. 169-180; G. Coppola, *Far fiorire l'insegnamento. Dal burnout alla comunità educante*, PensaMultimedia, Lecce 2025.

eroso la motivazione e la responsabilità degli adulti ad apprendere e a formarsi, a causa di una logica che si fonda sui costi e sui benefici del processo formativo piuttosto che sulle implicazioni personali, allontanandosi sempre più dalla prospettiva esistenziale dell'educazione²⁷.

Nel contesto e nelle politiche nazionali italiane, il tema della formazione degli adulti educatori, ormai da anni, si è imposto come un bisogno urgente. Tale emergenza è riconducibile principalmente ad una diffusa *sofferenza formativa* che si manifesta tanto sulla pratica professionale quanto sulla vita personale degli adulti educatori, con profonde ricadute su tutto il sistema scolastico²⁸.

Ciò appare in modo evidente dai dati emersi da una ricerca longitudinale condotta tra il 2019 e il 2023 nel territorio palermitano²⁹. I dati evidenziano che, rispetto al 2019, nel 2023 i docenti hanno sperimentato: minore realizzazione e soddisfazione professionale; maggiori livelli di esaurimento emotivo; una significativa compromissione della dimensione della depersonalizzazione, con profonde ricadute in termini di impoverimento delle relazioni con gli studenti e con i colleghi, e una riduzione della partecipazione e del senso di comunità a scuola.

Più recentemente, nel 2024, l'indagine dell'Osservatorio Nazionale Salute e Benessere dell'Insegnante ha mostrato come il 67% degli intervistati, su un campione di 2.500 docenti, soffre di *burnout*.

Com'è noto, infatti, nei diversi periodi storici, la scuola italiana ha subito profonde trasformazioni, accompagnate da rinnovamenti normativi, didattici e pedagogici³⁰. Al docente, il più delle volte, è stato chiesto un adattamento autonomo a tali trasformazioni, una ricerca – anch'essa autonoma – di equilibrio tra innovazione e tradizione e di possibili orientamenti per rinnovare l'agire professionale. All'interno di queste complesse transizioni sociali e culturali, che hanno contribuito a cambiare la conformazione della scuola italiana, l'attenzione posta sullo studente raramente trova un corrispettivo rivolto al docente. Il risultato di questo processo diviene una diffusa difficoltà da parte degli adulti educatori ad abitare la scuola. Docenti demotivati, stanchi, in *burnout*³¹, vittime – come gli studenti – della *learnification* dell'istruzione.

Se, infatti, è immediato e di facile intuizione individuare le manifestazioni esplicite della *learnification* dell'istruzione sugli studenti, meno visibili appaiono le implicazioni sul docente. A ben guardare, il docente, già nei percorsi di preparazione iniziale e in servizio, subisce il processo di *learnification*. Nella scuola italiana, infatti, le azioni formative rivolte agli adulti educatori, il più delle volte, appaiono azioni disorganizzate, ancorate a modelli di tipo induttivo, che promuovono l'acquisizione di risultati di apprendimento in breve tempo, tangibili e misurabili³²; processi che rischiano di incrementare logiche individualistiche e un disorganizzato aggiornamento didattico volto a soddisfare le esigenze dello studente

²⁷ G. Biesta, *Interrupting the Politics of Learning*, «Power and Education», 5 (2013), pp. 4-15; Id., *Beautiful risk of education*, Routledge, London 2015.

²⁸ M.A. Mariani, *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, La Scuola, Brescia 2017, p. 119.

²⁹ G. Coppola, *Far fiorire l'insegnamento. Dal burnout alla comunità educante*, PensaMultimedia, Lecce 2025.

³⁰ G. Chiosso, *Novecento pedagogico e nuovo millennio*, Scholé, Brescia 2023.

³¹ G. Coppola, *Far fiorire l'insegnamento. Dal burnout alla comunità educante*, PensaMultimedia, Lecce 2025.

³² M. Tempesta, *Motivare alla conoscenza*, La Scuola, Brescia 2018.

adulto/consumatore. Infatti, le proposte formative rivolte ai docenti – come si evince dal Decreto Ministeriale 797 del 19 ottobre 2016, dal DPCM del 4 agosto 2023 e dal Decreto Ministeriale 156 del 24 febbraio 2025 – promuovono percorsi standardizzati in blocchi misurabili in termini di CFU e CFA acquisiti e monte ore raggiunto.

La *learnification* dell'istruzione – che si palesa tanto nella formazione dei docenti quanto nel processo di insegnamento-apprendimento – non solo mette in ombra cosa sia bene e desiderabile per lo studente ma, allo stesso modo, non permette di rintracciare cosa sia bene e desiderabile per il docente, censurando ad entrambi la possibilità di far esperienza di quell'orientamento esistenziale che è fine ultimo della relazione educativa.

Per riappropriarsi dell'orientamento esistenziale della pratica educativa bisogna prendere le distanze dall'atto egologico³³ che è motore dei processi di formazione e di apprendimento, anche rivolti agli adulti. Perseguire le logiche dell'ego, infatti, decentra l'educazione dai suoi fini, favorendo il solo sviluppo cognitivo a scapito dello sviluppo intersoggettivo che attiene alla relazione tra il soggetto, gli altri soggetti e il mondo.

Per svincolarsi dalle logiche della *learnification* e dalla riduzione del processo educativo al solo linguaggio dell'apprendimento, Biesta ci suggerisce di ritornare in maniera critica alle funzioni dell'educazione. L'autore, infatti, rintraccia tre ambiti dello scopo educativo: la qualificazione, la socializzazione e la soggettivazione³⁴. La *qualificazione* concerne il fornire alla persona conoscenze, abilità, comprensione e forme di giudizio che guidino l'azione nel e con il mondo. Essa attiene ad “un fare” che fa riferimento alle funzioni principali dell'istruzione. La *socializzazione* riguarda i modi cui, attraverso l'educazione, diventiamo parte di strutture sociali, culturali e politiche. Tale funzione è riconducibile ad una consegna di norme, valori, tradizioni culturali e religiose, utili ad accogliere la persona nei modi di fare e di essere esistenti. La funzione di *soggettivazione* fa riferimento alla possibilità, attraverso l'atto educativo, di divenire soggetto. Essa attiene alla libertà di essere umani e alla libertà di agire e di astenerci dall'agire³⁵; riguarda il modo in cui esistiamo, in cui siamo un sé, un oggetto della propria vita. Essa non si riferisce alla produzione della soggettività, e quindi non è riconducibile a quel famoso “tirar fuori” ciò che il soggetto razionale ha come potenziale intrinseco, piuttosto al “mettere in gioco” la soggettività dell'educando – che sia esso un bambino, un ragazzo o un adulto – incoraggiandone l'esistenza in quanto soggetto³⁶. «It is about how I try to exist, how I try to lead my life, and how I try to go on in the face of everything that crosses my path, including my identity. Being a self, trying to be a self, is a thoroughly first-person matter. It is something I must do and no one else can do for me»³⁷.

³³ G. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento* (2017), Raffaello Cortina, Milano 2022.

³⁴ G. Biesta, *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future* (2006), FrancoAngeli, Milano 2023; Id., *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente* (2022), Tab, Roma 2023; Id., *La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare*, «Encyclopaideia», 27 (2023), pp. 9-20.

³⁵ G. Biesta, *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente* (2022), Tab, Roma 2023.

³⁶ S. Oliverio, *Subjectification and Existentialism in Contemporary Educational Theory*, «Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria», 34 (2022), p.11-32; G. Biesta, *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future* (2006), FrancoAngeli, Milano 2023.

³⁷ G. Biesta - L. Skregelid - T. Dag Bøe, *Being Human Today: Art, Education and Mental Health in Conversation*, Intellect, Bristol 2024, p. 10.

In prima istanza, soggetto è colui che esiste prima ancora di cosa sia. Riprendendo la prospettiva di Heidegger, non significare essere con sé stessi e identici a sé stessi; significa, invece, essere fuori di sé, essere nel mondo, gettato in esso. La prospettiva assunta da Biesta, secondo la quale l'esistenza precede l'essenza, si radica nella concettualizzazione arendtiana di azione. Il soggetto è colui che prende l'iniziativa, colui che dà inizio a qualcosa. Il soggetto è colui che ha la capacità di costituire un principio, di essere, di venire più volte al mondo, sancendo sempre nuovi e rinnovati inizi dell'essere.

Ritornando alla questione della formazione dei docenti, come abbiamo visto, questa appare sempre più distante dalla funzione di soggettivazione del processo educativo, prediligendo la funzione di qualificazione dell'istruzione. I percorsi di formazione degli adulti educatori, infatti, raramente promuovono l'esistenza in quanto soggetto del docente e non orientano i modi adulti di esistere e di fare esperienza del mondo; snaturandosi dal fine reale del processo educativo. «L'educazione soggettivante»³⁸, invece, anche nella formazione degli adulti, permette di «stimolare l'appetito a esistere nel mondo»³⁹.

Per ritornare a quello che con il linguaggio di una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico definiamo momento prassico-poietico⁴⁰, e cioè per tornare alla pratica educativa, contestualizzando le riflessioni di Gert Biesta alla formazione dei docenti, appare opportuno seguire due itinerari di metodo. Un primo è riconducibile alla possibilità di configurare lo spazio educativo e formativo quale spazio privilegiato per l'incontro con il reale e cioè costituire uno spazio che, «in altre parole consenta di confrontare con la realtà le nostre iniziative, le nostre ambizioni e i nostri desideri. Ciò richiede, tra l'altro, che l'educazione non si sviluppi solo sul piano concettuale, ma che metta in gioco qualcosa di reale; che il mondo, nella sua materialità e nella sua socialità, possa essere incontrato»⁴¹. Un secondo itinerario di metodo attiene ad un ripensamento dell'atto educativo/formativo. Se, infatti, la prospettiva costruttivista intende la conoscenza come atto di costruzione, la prospettiva esistenziale vede la conoscenza come *evento*, come atto di ricezione. Le due prospettive rappresentano due diversi modi di entrare in relazione con il mondo: la prima intende il mondo come oggetto e il soggetto come dominatore del mondo e del processo di conoscenza; la seconda vede al mondo come soggetto e la conoscenza come atto della relazione tra il soggetto e il mondo/soggetto.

In altri termini, accogliere una prospettiva esistenziale nella formazione degli adulti vuol dire: da una parte domandarsi se, all'interno di quello specifico percorso di sviluppo e di formazione, si stia promuovendo ciò che è veramente desiderabile per la persona; dall'altra creare spazi entro cui il soggetto possa entrare in contatto con i propri desideri attraverso l'esperienza del mondo, mediante l'accogliere il donarsi del mondo.

Questa prospettiva può essere promossa attraverso percorsi di formazione pedagogica rivolti agli adulti educatori che non si limitino all'incremento di conoscenze e abilità didattiche ma che facciano leva su azioni formative capaci di promuovere un'esperienza riflessiva, volta a sollecitare domande sul senso e sul fine della propria pratica educativa. Un esempio possono

³⁸ G. Biesta, *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente* (2022), Tab, Roma 2023, p. 117.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ A. Bellingreri, *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia 2017.

⁴¹ G. Biesta, *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente* (2022), Tab, Roma 2023, pp. 117-118.

essere i percorsi di *Philosophy for Communities*⁴² (P4Co) in cui costituire spazi di confronto e dialogo a partire dai fenomeni emergenti nel nostro tempo, così da favorire quell'esperienza diretta con il mondo che Biesta suggerisce. La P4Co nei percorsi di formazione rivolti agli adulti permette di costruire e/o ricostruire atteggiamenti e disposizioni esistenziali nel quotidiano, valorizzando la dimensione intersoggettiva e comunitaria⁴³. In questi termini, non solo la P4Co contrasta la logica della *learnification* ponendo al centro dell'esperienza formativa il soggetto prima ancora della conoscenza e dei risultati di apprendimento, ma offre anche uno spazio in cui i partecipanti sono invitati ad avviare una riflessione di senso su di sé e sul proprio ruolo di docente, in continuità con quel "dare inizio a qualcosa" che connota l'essere e il divenire soggetto.

Un'altra direzione di metodo per l'educazione degli adulti può essere ricondotta all'ampliamento dei momenti di incontro e confronto tra pari – che non si limitino a quelli formalizzati e istituzionalizzati – che valorizzino la dimensione comunitaria e cooperativa⁴⁴ quale possibilità di incontro con l'altro e con il mondo. Tali iniziative, certamente, si inseriscono in una più ampia riformulazione – un ripensamento in termini di integrazione – delle condizioni istituzionali e organizzative dei sistemi di istruzione e formazione che veda nella valorizzazione della dimensione soggettiva e comunitaria una strada privilegiata per riappropriarsi del proprio mandato educativo.

Soggettivare la formazione degli adulti educatori coincide dunque con la promozione di percorsi di formazione pedagogica che favoriscano un'esistenza adulta in quanto soggetti nel mondo e la scoperta/ri-scoperta del proprio desiderio di insegnare, attraverso quell'*evento educativo* che si configura quale *esperienza con il reale* significativa per la persona.

Bibliografia

- Arendt H., *La crisi dell'istruzione* (1954), Garzanti, Milano 1991.
- Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia: Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Bellingreri A., *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia 2017.
- Biesta G., *What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning has no Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning*, «European Educational Research Journal», 5 (2006).
- Biesta G., *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future* (2006), FrancoAngeli, Milano 2023.
- Biesta G., *Why "What Works" Won't Work. Evidence Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research*. «Educational Theory», 57 (2007).

⁴² M. Vinciguerra – G. Coppola, *Philosophy for Communities, educazione degli adulti e sostegno educativo alla genitorialità*, in *Stupirsi. Fare filosofia con bambini, ragazzi e comunità*, a cura di G. D'Addelfio, Scholé, Brescia 2023, pp. 175-187.

Per ulteriori approfondimenti: P. Hadot, *La Filosofia come educazione degli adulti. Testi, prospettive, dialoghi*, Marietti, Bologna 2024.

⁴³ F. Zamengo, *Philosophy for Communities: riflessioni pedagogiche*, «Lessico di etica pubblica» 1 (2017), pp. 130-145.

⁴⁴ D. Simeone, *Relazioni. Educare e comunicare a scuola*, in *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, a cura di A.M. Mariani, La Scuola, Brescia 2017, pp. 241-262.

- Biesta G., *Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education*, «Journal of Personnel Evaluation in Education», 21 (2009).
- Biesta G., *Interrupting the Politics of Learning*, «Power and Education», 5 (2013).
- Biesta G., *Beautiful Risk of Education*, Routledge, London 2015.
- Biesta G., *Riscoprire l'insegnamento* (2017), Raffaello Cortina, Milano 2022.
- Biesta G., *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente* (2022). Tab, Roma 2023.
- Biesta G., *Have We Been Paying Attention? Educational Anaesthetics in a Time of Crises*, «Educational Philosophy and Theory», III, 54 (2022).
- Biesta G. – Skregelid L. - Dag Bøe T., *Being Human Today: Art, Education and Mental Health in Conversation*, Intellect, Bristol 2024.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico e nuovo millennio*, Scholé, Brescia 2023.
- Coppola G., *Far fiorire l'insegnamento. Dal burnout alla comunità educante*, PensaMultimedia, Lecce 2025.
- Dewey J., *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione* (1916), Anicia, Roma 2020.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929), Raffaello Cortina, Milano 2025.
- Fabbri M., *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Scholé, Brescia 2019.
- Fink E., *Introduzione alla pedagogia sistematica*, Scholé, Brescia 2019.
- Hadot P., *La Filosofia come educazione degli adulti. Testi, prospettive, dialoghi*, Marietti, Bologna 2024.
- Mariani M.A., *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, La Scuola, Brescia 2017.
- Oliverio S., *Subjectification and Existentialism in Contemporary Educational Theory*, «Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria», 34 (2022).
- Simeone D., *Rel-azioni. Educare e comunicare a scuola*, in *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, a cura di A.M. Mariani, La Scuola, Brescia 2017.
- Tempesta M., *Motivare alla conoscenza*, La Scuola, Brescia 2018.
- Vinciguerra M. – Coppola G., *Philosophy for Communities, educazione degli adulti e sostegno educativo alla genitorialità*, in *Stupirsi. Fare filosofia con bambini, ragazzi e comunità*, a cura di G. D'Addelfio, Scholé, Brescia 2023.
- Zamengo F., *Philosophy for Communities: riflessioni pedagogiche*, «Lessico di etica pubblica» 1 (2017).

Silvia Guetta, Greta Martini

*Dalla learnification all'educazione critica.
Il ruolo della narrazione nella formazione per le professioni della cura*

1. Introduzione

Il panorama della formazione universitaria è oggi attraversato da una tensione profonda, acuita da un ecosistema tecnologico pervasivo. Da un lato, una spinta crescente verso la standardizzazione dei percorsi orienta l'attenzione sull'acquisizione di competenze misurabili e certificate, in quell'orizzonte che Gert Biesta ha definito *learnification*¹, in cui l'educazione rischia di ridursi a processo tecnico-strumentale e l'apprendimento a prodotto da conseguire e valutare. Riprendendo Biesta, riportare l'educazione oltre la sola misurazione significa riallinearla ai suoi tre scopi (*qualification, socialization, subjectification*) riconnettendo l'apprendere al mondo e alla formazione del soggetto, non solo alla performance. Questa tendenza è amplificata da una certa visione della tecnologia, che, esaltando la reperibilità del sapere, mette in crisi il ruolo del docente e incoraggia una fruizione frammentata e superficiale, minacciando la "lettura profonda" e l'elaborazione critica². Parallelamente, emerge con forza l'esigenza etica di formare persone in grado di abitare la complessità, dotando i futuri professionisti non solo di un solido bagaglio tecnico-scientifico, ma anche di competenze interiori, quali pensiero critico, discernimento etico e consapevolezza empatica, che sostengono un agire realmente umano. Questo riposizionamento dialoga con i riferimenti internazionali più recenti: la Raccomandazione UNESCO sull'educazione alla pace³, la Raccomandazione del Consiglio Europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente⁴, e l'Agenda 2030⁵, in particolare il Target 4.7 su competenze per lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza globale, che chiedono di integrare conoscenze, etica e responsabilità civile nei percorsi formativi.

È nello scarto fra efficienza del protocollo e densità dell'esperienza che si colloca la proposta di una pedagogia che recuperi la narrazione come dispositivo elettivo. Se l'essere

¹ G. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Routledge, London–New York 2010.

² M. Wolf, *Reader, Come Home. The Reading Brain in a Digital World*, HarperCollins, New York 2018 (ed. it.: *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2019).

³ UNESCO, *Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development*, Parigi 2023.

⁴ Council of the European Union, Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01), OJ C 189 (04.06.2018).

⁵ United Nations General Assembly, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1, 2015.

umano è un *Homo narrans* che interagisce con la realtà attraverso sistemi narrativi complessi⁶, pensare l'apprendimento come estensione di questa intrinseca narratività diventa condizione per il recupero di una dimensione profondamente umana. L'atto di narrare riconnette l'individuo al proprio io, favorisce la ricostruzione del sé e contribuisce al benessere, risultando trasversalmente pertinente in ogni contesto universitario, dove si avverte la necessità di recuperare l'interesse per l'oggetto di studio in relazione alla vita. Così qualsiasi oggetto culturale, che sia una teoria scientifica, un testo letterario, un caso clinico, cessa di essere materia inerte della trasmissione per divenire catalizzatore di apprendimento trasformativo. Proprio in contesti scientifici o medici, pratiche affini alle *humanities* possono fungere da dispositivi di umanizzazione, favorendo una riscoperta di sé che si traduce in migliore qualità di vita e, di conseguenza, di professione.

Assumere il punto di vista delle professioni sanitarie permette di portare il discorso sulla narrazione dentro il lessico della cura. La riflessione pedagogica italiana ha mostrato come il “prendersi cura” implichi un lavoro costante di attenzione e responsabilizzazione reciproca che attraversa la relazione educativa, le pratiche di aiuto e la dimensione istituzionale dei servizi⁷. La cura si configura come categoria formativa, riguardando la qualità dello sguardo che il soggetto rivolge a sé, agli altri e al contesto, e richiede dispositivi intenzionali in grado di sostenere, tra gli altri, pensiero riflessivo, consapevolezza emotiva e giudizio etico. L'intreccio fra cura e narrazione emerge con forza negli studi autobiografici, che hanno interpretato il raccontarsi come pratica di auto-riguardo, di messa in forma di fragilità e risorse, ma anche come tessitura tra biografia individuale e dimensione collettiva della professione⁸. La scrittura di sé, in questo caso per i professionisti della cura, è tanto un esercizio espressivo, quanto un modo per esplorare la propria collocazione entro campi professionali ad alta densità etica, nei quali le decisioni quotidiane incidono sulla vita altrui e sono esposte alla tensione tra protocolli, valori e contingenze⁹. Sul versante sanitario, la medicina narrativa ha sviluppato un *corpus* di esperienze che collocano il racconto di malattia, di cura e di professione al centro della formazione dei futuri operatori. A partire dal lavoro di Charon sul nesso tra competenze narrative, ascolto clinico ed etica dell'incontro e dalle successive sistematizzazioni in ambito formativo¹⁰, la narrazione è stata utilizzata per allenare l'empatia e la consapevolezza del proprio ruolo, attraverso seminari di scrittura riflessiva in corsi di laurea e scuole di

⁶ W.R. Fisher, *Human Communication as Narration. Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*, University of South Carolina Press, Columbia (SC) 1987.

⁷ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003; P. Gaspari, *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Anicia, Roma 2021.

⁸ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996; Id., *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano–Udine 2012; V. Boffo – C. Benelli (a cura di), *Teorie, metodologie e pratiche di una pedagogia come cura educativa. Community of learners e formazione democratica nella scuola e nell'università*, Anthology Digital Publishing, Prato 2024.

⁹ P. Jarvis, *Learning to be a Person in Society. Learning to be Me*, Routledge, London–New York 2009; C. Melacarne, *Pedagogia della cura. Un approccio narrativo*, FrancoAngeli, Milano 2018.

¹⁰ R. Charon, *Narrative Medicine: Form, Function, and Ethics*, «Annals of Internal Medicine», 134/1 (2001), pp. 83–87.

specializzazione¹¹. Estendendo l'aula universitaria al ruolo di spazio in cui la narrazione professionale può essere assunta in primo luogo come pratica educativa, gli studenti delle professioni sanitarie possono interrogare la propria identità in formazione, le condizioni concrete del lavoro di cura e le tensioni etiche che lo attraversano.

Da questa consapevolezza teorica ha preso forma un laboratorio narrativo all'interno di un corso di Pedagogia Generale e Sociale in un corso magistrale per le professioni sanitarie. L'approccio, intrinsecamente plastico e replicabile, è stato messo alla prova in un ambito tradizionalmente distante dalle pratiche umanistiche, per indagarne la fecondità. La narrazione della propria professione è divenuta strumento per recuperare le radici dell'interesse per il campo della cura, in un percorso che si nutre di storie e si realizza nell'incontro tra soggettività. Pratiche di scrittura riflessiva e auto-narrazione hanno permesso di riconnettere il sapere tecnico al vissuto, di promuovere una soggettività professionale consapevole e di coltivare *inner skills* indispensabili per una cura fondata su co-responsabilità e sostenibilità.

2. La narrazione della professione come pratica riflessiva

Per cogliere il potenziale delle pratiche narrative in ambito formativo, è utile distinguerle, pur nella continuità, da quelle autobiografiche. L'autobiografia come metodo formativo, ampiamente esplorata da autori quali Duccio Demetrio¹² e Franco Cambi¹³, si configura come atto retrospettivo e strutturato: un'opera di ricostruzione organica della propria storia di vita tesa a rintracciarne un *telos*. È un esercizio di memoria e di sintesi che, guardando al passato, cerca di ricomporre la frammentarietà dell'esistenza in un disegno unitario. La narrazione, invece, appare come processo più ampio e pervasivo. Tra le modalità primarie attraverso cui l'essere umano organizza l'esperienza e costruisce significato, come ricorda Jerome Bruner, è lo strumento cognitivo che permette l'attività situata di *mise en intrigue*¹⁴ che seleziona, connette e interpreta frammenti di realtà per renderli comprensibili a sé e agli altri¹⁵. Attraverso il recupero di pratiche narrative, l'educazione diviene così introduzione partecipata alle forme simboliche e narrative di una cultura, costruendo contesti interattivi in cui imparare ad apprendere, secondo quella *biology of meaning* che emerge da «quanto precocemente gli esseri umani entrino nell'universo del senso, in particolare senso narrativo, al mondo intorno a loro»¹⁶. In ambito universitario, gli studi sul *narrative learning* mostrano come dispositivi

¹¹ Per un inquadramento pedagogico del learning through storytelling cfr. M. Alterio – J. McDrury, *Learning Through Storytelling in Higher Education. Using Reflection and Experience to Improve Learning*, Routledge, London–New York 2003. Per la specifica declinazione della narrative medicine in ambito formativo nelle professioni sanitarie si vedano, tra gli altri, M. Xue et al., *Narrative medicine as a teaching strategy for nursing students to developing professionalism, empathy and humanistic caring ability: a randomized controlled trial*, «BMC Medical Education», 23 (2023), art. 38; H.-C. Liao et al., *Narrative medicine and humanities for health professions education: an experimental study*, «Medical Education Online», 28/1 (2023), art. 2207608.

¹² D. Demetrio, *Raccontarsi...*, cit.

¹³ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma–Bari 2002.

¹⁴ P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, 3 voll., Jaca Book, Milano 1986–1988 (ed. or. 1983–1985).

¹⁵ J. Bruner, *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1990 (ed. it.: *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992).

¹⁶ *Ivi*, pp. 68–69; trad. nostra dall'originale: «how quite young human beings enter into meaning, how they learn to make sense, particularly narrative sense, of the world around them.».

formalizzati di *storytelling*, come racconti di esperienza, *critical incidents*, biografie professionali e molti altri, sostengano forme dense di apprendimento trasformativo, favorendo consapevolezze nuove circa il proprio modo di apprendere e agire¹⁷. Qui, la narrazione è sia supporto motivazionale che forma di organizzazione del pensiero che consente agli adulti in formazione di interpretare le proprie traiettorie biografiche alla luce di snodi, svolte, discontinuità e convergenze¹⁸.

Raccontare non deve coincidere necessariamente con un resoconto integrale, ma è piuttosto una forma di pensiero che plasma l'identità nel suo farsi. Attraverso il racconto si prende parola sul mondo e su di sé, in un atto di *conscientização*¹⁹ che ne è insieme scoperta e costruzione. La narrazione, così, permette di abitare molti mondi possibili, esplorando le pieghe della propria soggettività e quelle altrui in un esercizio di immaginazione che porta con sé una valenza trasformativa²⁰. Nel solco della ricerca sull'*expressive writing*, la funzione della scrittura si configura come rielaborazione regolativa che dà forma all'esperienza e ne rende pensabile l'intensità²¹: quando il vissuto viene articolato in parole, il soggetto riordina gli affetti, affina il lessico emotivo e apprende strategie di autoregolazione e di significazione narrativa; gli esiti più ricorrenti riguardano benessere, resilienza ed *empowerment*, soprattutto in presenza di eventi critici. Come sintetizzano Lepore e Smyth, «quando l'autoregolazione coinvolge la formulazione di una narrazione del proprio sé migliore, gli aspetti benefici di questo processo sono di grande rilievo»²². La scrittura, dunque, serve a ricomporre l'esperienza in una trama di scopo, restituendo *agency* al professionista-narratore.

Gli studi sull'*expressive writing* indicano, inoltre, come la messa in parola di eventi emotivamente significativi incida sui processi di regolazione affettiva, e, talvolta, sulla riorganizzazione cognitiva dell'esperienza²³. Collocata esplicitamente entro una cornice educativa e professionale, questa pratica assume una valenza ulteriore, diventando esercizio di cura del proprio modo di stare nel mondo e nel lavoro. In prospettiva pedagogica, la narrazione può essere letta come un prendersi cura della propria esperienza, selezionandone i nodi critici, collegandoli a significati e valori e inserendoli in una trama temporale dotata di coerenza provvisoria²⁴. Chi scrive su di sé è chiamato a sostare sulle proprie scelte, riconoscere i conflitti che le attraversano, nominare le emozioni che le accompagnano: il gesto narrativo coincide

¹⁷ M. Rossiter, *A Narrative Approach to Development*, «Adult Development, Therapy, and Education», 1999; M. C. Clark – M. Rossiter, *Narrative learning in adulthood*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 119 (2008), pp. 61-70.

¹⁸ P. Dominicé, *Learning from Our Lives. Using Educational Biographies with Adults*, Jossey-Bass, San Francisco 2000; D. P. McAdams, *Power, Intimacy, and the Life Story. Personological Inquiries into Identity*, Guilford Press, New York 1985.

¹⁹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA – Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018 (ed. it. a cura di L. Bimbi; ed. or. 1968/1970).

²⁰ J. Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 1986.

²¹ S.J. Lepore, J.M. Smyth (eds.), *The Writing Cure. How Expressive Writing Promotes Health and Emotional Well-Being*, American Psychological Association, Washington (DC) 2002.

²² *Ivi*, pp. 54-55; trad. nostra dall'originale: «When self-regulation involves the formulation of a narrative of one's best self, the protective aspects of this process are dramatic».

²³ J.W. Pennebaker – J.F. Evans, *Expressive Writing: Words That Heal*, IGS/Truman State University Press, Kirksville (MO) 2014.

²⁴ P. Ricœur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993 (ed. or. 1990); D. P. McAdams, *Power, Intimacy, and the Life Story...*, cit.

con una forma di attenzione premurosa verso ciò che si è e ciò che si può diventare²⁵. Nei contesti di cura, questa attenzione riguarda tanto la propria vulnerabilità quanto quella di pazienti, colleghi e familiari. Il legame tra narrazione e cura emerge anche dagli studi neurofenomenologici e sull'educazione emotiva, secondo cui la simulazione incarnata che si attiva nella fruizione e nella produzione di storie sostiene processi di risonanza empatica e di comprensione della prospettiva altrui²⁶, con ricadute sulla capacità di giudizio e sulla disposizione etica²⁷. Scrivere e leggere il proprio lavoro di cura diventa così dispositivo cognitivo ed esperienziale che consente di rivedere la pratica alla luce di categorie più ampie di responsabilità, giustizia e dignità dell'altro²⁸.

Nelle professioni sanitarie, la narrazione fa emergere e interroga episodi specifici, dilemmi e incontri che segnano l'esperienza, in una prassi esplorativo-riflessiva rivolta alla riscoperta della propria identità professionale, dimostrandosi uno strumento pedagogico flessibile, poiché non richiede la completezza del patto autobiografico ma sollecita una riflessione focalizzata sull'azione, sul suo significato e sui suoi fondamenti. È una pratica ermeneutico-interpretativa del vissuto, rivisto e riscritto come oggetto di studio attraverso stimoli che lo connettano al sapere, da un lato, e al sentire, dall'altro. Il valore formativo di tale pratica trascende la pura introspezione e configura un laboratorio in cui esplorare l'io professionale in azione attraverso una rilettura critica che non serve solo a comprendere sé stessi, ma a migliorare la propria qualità e postura professionale. Raccontare un'interazione difficile, un dilemma etico o un momento di impotenza è occasione per trasformare l'esperienza grezza in sapere professionale, operando una transizione dall'esperienza al sapere che è terreno di Schön²⁹: il sapere professionale non deriva solo dall'applicazione di standard, ma da una conversazione riflessiva con la situazione, soprattutto in contesti regolati da protocolli in cui si apre uno scarto fra razionalità tecnica e singolarità dell'esperienza, dove la norma, applicata acriticamente, rischia di incrinarsi e al professionista è richiesto un discernimento che la tecnica sola non può garantire. È questo uno scenario che richiama la "complessità" di Edgar Morin³⁰ in cui il pensiero è un tessuto di eventi, relazioni ed emozioni che resistono a logiche riduzioniste e lineari:

²⁵ D. Demetrio, *Raccontarsi...*, cit.; Id., *Educare è narrare...*, cit.; M. Schechtman, *The Constitution of Selves*, Cornell University Press, Ithaca-London 1996.

²⁶ V. Gallese – C. Sinigaglia, *Dire fare sentire. Alcune riflessioni sul corpo in movimento*, Raffaello Cortina, Milano 2011; M. H. Immordino-Yang, *Emotions, Learning, and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*, W. W. Norton, New York-London 2016.

²⁷ R. A. Mar – K. Oatley, *The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience*, «Perspectives on Psychological Science», 3/3 (2008), pp. 173-192; M. C. Nussbaum, *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*, Beacon Press, Boston 1995.

²⁸ Gaspari, *La narrazione interroga la pedagogia speciale. La sfida di abitare nuove storie inclusive*, FrancoAngeli, Milano 2024; S. Guetta, *Educare al mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura di pace*, FrancoAngeli, Milano 2016.

²⁹ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, FrancoAngeli, Milano 2017 (ed. or. 1983).

³⁰ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000 (ed. or. 1999).

a un pensiero che isola e separa si dovrebbe sostituire un pensiero che distingue e unisce. A un pensiero disgiuntivo e riduttivo occorrerebbe sostituire un pensiero del complesso nel suo senso originario del termine *complexus*: ciò che è tessuto insieme³¹.

In altri termini, se la competenza professionale implica l'avere la capacità di distinguere e unire, di tessere fili inediti attraverso una costante riflessione sul proprio ruolo, allora la narrazione dell'esperienza professionale può configurarsi come forma privilegiata di *reflection-on-action*³², permettendo di esplicitare conoscenze tacite, analizzare strategie adottate e mettere alla prova il proprio pensiero complesso. L'atto di narrare, così inteso, si discosta dalla semplice descrizione. Se la descrizione riporta fatti e li separa, la narrazione li intreccia in una trama che li carica di intenzionalità e li interpreta alla luce di un orizzonte di senso, in un movimento in cui la pratica diviene luogo di pensiero e il pensiero si plasma e si verifica nella pratica. Da qui la possibilità di innescare quella catena di riflessività che Schön descrive come regressione potenzialmente infinita di riflessioni durante e dopo l'azione³³.

Il racconto diviene processo di riscrittura che rende l'esperienza intelligibile e trasmissibile, in un'immersione narrativa che può condurre a quello stato di *flow* che Mihaly Csikszentmihalyi definisce esperienza ottimale, un momento in cui la coscienza è in uno stato di ordine armonioso e l'individuo è completamente assorbito dall'attività³⁴. Il professionista, nel *flow*, è libero di indagare perché qualcosa sia accaduto in un determinato modo e che cosa significhi per la propria pratica, oltre che per la propria persona. In questo stato di coinvolgimento si può apprendere a contestualizzare e concretizzare il sapere, trovando senso e gratificazione nel processo stesso di scoperta. Questo lavoro di attribuzione di significato si rivela trasformativo soprattutto quando un evento critico o un dilemma disorientante³⁵ mette in crisi certezze e routine. L'atto di narrarlo, di tentare di dargli forma e senso, costringe a un riesame critico dei propri *frames of reference*, quei presupposti culturali, sociali ed epistemologici che «comprendono componenti cognitive, conative ed emotive» e «si compongono di due dimensioni: *habits of mind* e *point of view* [...] influenzate da assunzioni che costituiscono un *set* di codici»³⁶, che la narrazione aiuta a ridisegnare trasformando l'apprendere in metamorfosi del sé.

3. Lo spazio pedagogico come cantiere ermeneutico

Perché il potenziale trasformativo della narrazione possa dispiegarsi, un percorso universitario che intenda contrastare la deriva della *learnification*³⁷ deve creare condizioni

³¹ *Ivi*, p. 91.

³² D.A. Schön, *Il professionista riflessivo...*, cit.

³³ *Ivi*, p. 277.

³⁴ M. Csikszentmihalyi, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper & Row, New York 1990 (ed. it.: *Flow. Psicologia dell'esperienza ottimale*, ROI edizioni, Milano 2021).

³⁵ J. Mezirow, *Transformative Learning: Theory to Practice*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 74 (1997).

³⁶ *Ivi*, p. 5; trad. nostra dall'originale: «encompasses cognitive, conative and emotional components, and is composed of two dimensions: habits of mind and a point of view [...] influenced by assumptions that constitute a set of codes.»

³⁷ Biesta, *Good Education*, cit.

adeguate, e muovere oltre l'apprendimento misurabile restituendo centralità all'interpretazione dell'esperienza e alla responsabilità del docente, affinché l'atto educativo possa riaprire il nesso tra sapere e mondo, persona e professione. Ciò implica uno spazio pedagogico protetto, dialogico e orientato all'ascolto, in cui l'auto-narrazione non sia solo esercizio individuale, ma pratica ermeneutica didattica e collettiva. L'aula si configura come "cantiere", un laboratorio in cui le storie vengono condivise, ascoltate e co-significate, attivando un circolo di interpretazione. All'interno di una realtà accademica che può spingere alla competizione e alla valutazione, riemerge così la possibilità di porre al centro la capacità di pensare e di esperire il mondo. A tal proposito, il pensiero di Ricœur offre una chiave interpretativa valida anche per narrazione della propria esperienza professionale, che può essere intesa come una prima forma di distanziamento: l'evento vissuto, fissato nel testo, si oggettiva e diventa analizzabile, mentre la successiva condivisione avvia quel movimento di appropriazione³⁸ che consente al soggetto di riconoscere nella propria storia un filo conduttore, un *leitmotiv* professionale legato all'ipseità. L'identità narrativa non coincide con un io statico, ma con un sé che si mantiene fedele a sé stesso attraverso le trasformazioni.

L'ipseità [...] non è la medesimezza. Ora, poiché questa distinzione di capitale importanza è misconosciuta [...] falliscono le soluzioni apportate al problema dell'identità personale che ignorano la dimensione narrativa³⁹.

Depersonalizzando la propria storia sulla carta, si impara a leggerne la trama e a riconoscere la propria voce, attenuando la frattura fra vita professionale e dimensione più intima. L'ascolto degli altri si configura come atto co-costruttivo che arricchisce il senso della narrazione originaria e contribuisce alla riconfigurazione del sé. Se educare è atto dialogico di "lettura del mondo" orientata a trasformarlo⁴⁰, allora dare parola alla propria esperienza, nominarne difficoltà e gioie, è passo decisivo per una presa di coscienza al tempo stesso politica, critica e personale. In questo spazio ermeneutico le *inner skills* vengono generate e affinate come fondamenta di una cittadinanza democratica, per la quale Martha C. Nussbaum ricorda che la formazione al patrimonio culturale è insostituibile, grazie proprio alla sua capacità di "coltivare l'umanità"⁴¹. Le competenze personali e sociali oggi indicate come *inner skills* o *lifecomp*, come la capacità di riflettere sulle proprie emozioni, di assumere la prospettiva altrui, di mantenere aperto il dialogo con la complessità, si collocano al crocevia tra dimensione cognitiva, affettiva ed etico-valoriale⁴². Le ricerche in ambito neuroeducativo sottolineano come l'apprendimento significativo nasca dall'intreccio tra processi emotivi e concettualizzazione, e come narrazioni dense costituiscano contesti privilegiati per tale intreccio⁴³. In questo senso, i percorsi narrativi

³⁸ P. Ricœur, *Sé come un altro...*, cit.

³⁹ *Ivi*, p. 204.

⁴⁰ P. Freire, *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo*, Il Margine, Trento, 2021 (ed. or. 2000).

⁴¹ M.C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1997.

⁴² K. Illeris, *How We Learn. Learning and Non-Learning in School and Beyond*, Routledge, London–New York 2007.

⁴³ V. Gallese – H. Wojciehowski, "How stories make us feel: Toward an embodied narratology", «California Italian Studies», 2/1 (2011).

rivolti a studenti delle professioni sanitarie possono essere letti, come luoghi di esercizio delle *inner skills*, dove l'esplorazione dei vissuti professionali si lega a una responsabilità più ampia verso la qualità della cura. Si tratta di un compito essenziale per la democrazia, che «può essere promossa solo da una cultura ricettiva tanto nei contenuti curricolari quanto nello stile pedagogico, in cui [...] le capacità di provare amore e compassione informano l'intero impianto educativo»⁴⁴.

Di pari rilievo sono pensiero critico, riconoscimento dei pattern storico-politici e competenze legate alla socialità, alla messa in pratica del sapere, alla soluzione di problemi complessi: dimensioni che eccedono l'idea di un apprendimento modellato dalla *learnification* e basato su obiettivi e valutazione. Da questo punto di vista, «le arti sono essenziali» per allenare «una capacità immaginativa sviluppata», necessaria all'innovazione che «richiede menti flessibili, aperte e creative. La letteratura e le arti coltivano queste capacità»⁴⁵. Attraverso le arti e le discipline di natura umanistica, la narrazione può diventare quindi un laboratorio per questa coltivazione, tramite la quale l'immaginazione narrativa consente al futuro professionista di figurarsi il mondo dal punto di vista dell'altro, generando quell'empatia che è al cuore della cura. Questa disposizione non si esaurisce in generica compassione, ma alimenta (ed è alimentata da) il pensiero critico, dato che l'analisi dell'azione e il discernimento etico, nutriti dal confronto con situazioni irriducibilmente complesse, sono manifestazioni di una mente capace di interrogare sé stessa e il mondo. Competenze di questo genere rimandano a una formazione orientata alla “testa ben fatta”, capace di pensare le connessioni e di abitare l'incertezza⁴⁶, più che alla sola “testa piena”. Tale formazione trova il proprio nutrimento in un apprendimento che si fa esperienza e di cui l'arte, nella prospettiva di Dewey⁴⁷, ne costituisce una forma privilegiata. La produzione letteraria, anche quella non prodotta da letterati ma dalle persone comuni, la cui accessibilità universale, come suggerisce Bell Hooks, costituisce una risorsa democratica⁴⁸, si rivela così un dispositivo pedagogico versatile.

Se l'efficacia di un simile laboratorio può apparire scontata in percorsi umanistici, è la sua applicazione in contesti scientifico-sanitari a evidenziarne la permeabilità. Questo approccio permette, infatti, di comprendere il vissuto attraverso l'attivazione cognitiva innescata dall'esperienza estetica⁴⁹, producendo non solo conoscenza, ma coscienza e consapevolezza. È la coltivazione del “saper essere”, prima ancora del “saper fare”, a rappresentare il contributo più specifico di una pedagogia narrativa alla formazione di professionisti della cura

⁴⁴ M. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton–Oxford 2010, p. 112; trad. nostra dall'originale: «can only be promoted by a culture that is receptive in both curricular content and pedagogical style, in which, it is not too bold to say, the capacities for love and compassion infuse the entirety of the educational endeavor.»

⁴⁵ Ibidem; trad. nostra dall'originale: «As with critical thinking, so too with the arts. We discover that they are essential [...] educators have long understood that a developed capacity to imagine is a keystone [...] Innovation requires minds that are flexible, open, and creative. Literature and the arts cultivate these capacities.»

⁴⁶ E. Morin, *La testa ben fatta*. cit.

⁴⁷ J. Dewey, *Art as Experience*, Minton, Balch & Co., New York 1934 (ed. it.: *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo 2005).

⁴⁸ bell hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York–London 1994 (ed. it.: *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Roma 2020).

⁴⁹ J.-M. Schaeffer, *Pourquoi la fiction?*, Seuil, Paris 1999 (ed. ingl.: *Why Fiction?*, University of Nebraska Press, Lincoln 2010).

profondamente e criticamente umani. È proprio per questo che negli ultimi due decenni, la medicina narrativa ha dato origine a numerosi percorsi formativi per studenti e professionisti della salute, che integrano nei curricula attività di scrittura riflessiva, lettura di testi letterari, discussione guidata di casi e autobiografie di malattia⁵⁰. Le rassegne recenti⁵¹ mostrano come questi dispositivi narrativi contribuiscano allo sviluppo della consapevolezza del proprio ruolo professionale, soprattutto quando inseriti in cornici istituzionali stabili e accompagnati da tutoraggio. In continuità con tali esperienze, Il laboratorio svolto presso l'Università di Firenze ha concentrato lo sguardo sulla dimensione pedagogica del lavoro di cura e sulla possibilità di leggere le narrazioni degli studenti come materiali di ricerca per interrogare la configurazione della loro identità professionale.

4. *Rendere visibile l'invisibile. Pratiche narrative per l'autoconsapevolezza professionale*

Progettare un percorso pedagogico all'interno di un corso magistrale delle professioni sanitarie ha significato delineare un ambiente di apprendimento che riconoscesse all'esperienza degli studenti un valore conoscitivo e formativo, in continuità con la tradizione del laboratorio come dispositivo per mettere alla prova saperi e identità professionali⁵². La composizione eterogenea del gruppo, per età, traiettorie biografiche e prospettive occupazionali, richiedeva un tema trasversale capace di favorire un'esplorazione riflessiva del proprio modo di intendere la cura e il lavoro nei servizi.

Il laboratorio è stato pensato fin dall'inizio come luogo di formazione e contesto di ricerca qualitativa in chiave ermeneutico-narrativa, in cui l'azione didattica generasse deliberatamente un *corpus* discorsivo da interrogare. Dopo una fase introduttiva dedicata alla discussione del senso della narrazione in ambito professionale e alla presentazione di alcuni esempi tratti dalla letteratura sull'autobiografia formativa e sulla ricerca autobiografica⁵³, è stato proposto ai corsisti un compito di scrittura centrato sulla propria esperienza di lavoro o di tirocinio. Ogni studente era invitato a selezionare un episodio significativo della pratica, come un incontro, un dilemma, una situazione di particolare risonanza emotiva, un ricordo più o meno positivo o negativo, a descriverne lo svolgersi e a commentarlo alla luce delle risorse mobilitate, dei saperi implicati, delle emozioni suscitate e degli apprendimenti emersi. La consegna, accompagnata da domande-guida, sollecitava il collegamento tra racconto dell'azione, senso attribuito al proprio ruolo e immagini future della professione⁵⁴.

Gli studenti che hanno prodotto l'elaborato finale sono stati quarantasette; le narrazioni, mediamente di circa quattro cartelle, costituiscono il corpus su cui è stata condotta l'analisi. In coerenza con il quadro teorico richiamato, è stata costruita una griglia di lettura articolata in

⁵⁰ Cfr. nota 10.

⁵¹ Cfr. nota 11.

⁵² M. Baldacci, *Il laboratorio come strategia didattica*, Morlacchi, Perugia 2004.

⁵³ Durante la fase introduttiva sono stati proposti estratti da testi autobiografici e auto-bio-grafici, fra cui Demetrio, *raccontarsi...*, cit. Trisciuzzi, Sandrucci & Zappaterra (2005), e alcuni esempi di percorsi narrativi universitari discussi in Casado Ledesma et al. (2024) e Togni (2024), con l'obiettivo di fornire ai corsisti modelli concreti di scrittura riflessiva.

⁵⁴ M. C. Clark – M. Rossiter, *Narrative learning in adulthood*, cit.; V. Boffo – C. Benelli (a cura di), *Teorie, metodologie e pratiche di una pedagogia come cura educativa...*, cit.

cinque fuochi analitici – riflessività critica, costruzione dell'identità professionale, connessione tra teoria e pratica, dimensione etico-sociale, chiarezza e autenticità comunicativa, assunti come indicatori qualitativi di *inner skills* in via di maturazione. L'analisi ha combinato una lettura induttiva, attenta all'emergere di temi imprevedibili, con una lettura deduttiva ancorata alle dimensioni teoriche elaborate dagli studi sul *narrative learning* e sulla narrazione come dispositivo formativo nelle professioni educative e di cura⁵⁵. Di ogni testo sono stati annotati gli estratti in cui tali fuochi risultavano espliciti o impliciti, confrontati poi in una fase successiva per individuare pattern ricorrenti, varianti significative e nodi problematici.

a) Riflessività critica

Mentre agivo ho dovuto ripensare il mio approccio, modulando la comunicazione e bilanciando l'esigenza di verità con il rispetto per la sofferenza [...] Ho capito che la prevenzione non si fa solo con i verbali, ma costruendo un dialogo che trasformi un evento critico in apprendimento consapevole.

Scrivere questa narrazione è stato un atto formativo [...] la riflessione mi ha fatto superare il modello tecnico-razionale verso una professionalità adattiva e situata.

In questi brani, la scrittura opera come regolatore metacognitivo, rendendo visibili decisioni e micro-aggiustamenti durante l'azione (*reflection-in-action*) e rielaborandoli a posteriori (*reflection-on-action*). La competenza che ne emerge è un giudizio situato che integra tecnica, etica ed emozioni, riducendo ansia e automatismi e producendo un cambiamento operativo e un uso consapevole del linguaggio critico.

b) Costruzione dell'identità professionale

La decisione di diventare Tecnico della Prevenzione non è stata un ripiego, ma una scelta etica e identitaria... la mia vocazione nasce dall'incontro tra rigore tecnico-scientifico e cura della dignità delle persone.

Credo in una sicurezza come diritto inalienabile... nell'ascolto e nel dialogo come strumenti di prevenzione... e nel potere della riflessione per migliorare la pratica.

Attraverso la scrittura, l'identità emerge come trama valoriale in cui responsabilità, giustizia sociale, tutela della salute pubblica e dell'ambiente si traducono in posture e decisioni. La narrazione consolida il sé professionale intrecciando motivazioni originarie e criteri di azione, allineando *knowing-that* e *knowing-how* in una prospettiva di crescita continua.

c) Connessione tra teoria e pratica (mobilitazione del sapere)

⁵⁵ M. Alterio – J. McDrury, *Learning Through Storytelling in Higher Education...*, cit.; P. Dominicé, *Learning from Our Lives...*, cit.; C. Melacarne, *Pedagogia della cura...*, cit.; M. Galeotti, *La scuola della cura. Pedagogia del legame educativo*, Scholé, Brescia 2024.

Ho dovuto mobilitare competenze tecnico-normative, relazionali, organizzative ed etiche... D.Lgs. 81/08, ascolto attivo, gestione del dialogo, pianificazione [...] La narrazione riflessiva connette la pratica alla teoria e dà un nome ai saperi taciti che uso ogni giorno.

Ho adattato la comunicazione al contesto, integrando pacchetto igiene e HACCP con la gestione del conflitto [...]

La professionalità appare come integrazione situata di saperi, in cui norme e procedure si saldano a competenze relazionali e organizzative. La narrazione rende espliciti i saperi taciti, stabilisce ponti tra *knowing-that* e *knowing-how* e rafforza trasferibilità e responsabilità dell'azione.

d) Dimensione etica e sociale

Il mio lavoro si svolge al confine tra vigilanza e supporto, tra norma e umanità [...]. Più che un atto sanzionatorio, è un atto di cura preventiva.

Contribuisco al benessere collettivo promuovendo ambienti sani e sicuri e rispettando le storie delle persone [...]. La mia scelta professionale mira all'equità nell'accesso alla salute.

Rielaborando narrativamente la professione, l'etica emerge come criterio guida in cui giustizia, dignità e salute pubblica orientano decisioni e priorità, trasformando l'*enforcement* in tutela proattiva. La postura che ne deriva è preventiva e relazionale, misurata sull'impatto concreto delle pratiche nei contesti.

e) Chiarezza e autenticità comunicativa

Scelgo un linguaggio rigoroso ma accessibile ed empatico... Il dialogo diretto è cruciale; mettere per iscritto la riflessione struttura il pensiero e trasforma tensioni in consapevolezza.

Il mio destinatario ideale include colleghi, studenti in formazione e cittadini che vogliono capire cosa c'è dietro il lavoro di prevenzione.

La competenza comunicativa è parte integrante di una professione e di un'etica della cura. La capacità di calibrare registro e forme, sia orali che scritte, nel narrare l'esperienza autentica è una competenza a cui la pratica riflessiva educa e che consente di tradurre saperi tecnico-scientifici in pratiche condivise, sostenendo comprensione, adesione e qualità della relazione.

5. Conclusioni

Le narrazioni raccolte restituiscono la capacità di rielaborare l'esperienza professionale nei termini della *reflection-in-action* e della *reflection-on-action*: i protagonisti, chiamati a modulare in situazione il proprio approccio e a ripensarlo retrospettivamente, mostrano, rispetto all'inizio del corso, di aver affinato la capacità di bilanciare esigenze tecniche e rispetto dell'alterità. Gli eventi critici diventano così occasioni di apprendimento consapevole, segnali di un passaggio

dalla razionalità strumentale a una professionalità adattiva. La costruzione dell'identità professionale appare come un processo dinamico in cui motivazioni, valori e senso del ruolo si intrecciano alla biografia personale, in un movimento che rende il fare intrinsecamente legato all'essere. I "manifesti" elaborati dagli studenti condensano impegni, criteri etici e posture operative, mostrando come la crescita del sé professionale proceda insieme alla maturazione intima e introspettiva della persona. Il confronto tra pari e la riflessione post-azione alimentano questa trama, favorendo un apprendimento continuo che, come mostrano i testi, si traduce in scelte più avvertite e responsabili, nella vita come nella professione.

Ne emerge una postura etico-sociale che permea le pratiche apprese, secondo cui agire significa prendersi cura del bene collettivo, promuovere condizioni giuste e sicure, tutelare la dignità propria e altrui attraverso una propensione alla tutela preventiva e relazionale dei contesti. Questo orizzonte si riflette nella competenza comunicativa, parte integrante della cura, dove il registro, rigoroso ma accessibile ed empatico, si calibra su colleghi e pazienti. Anche la scrittura adottata dagli studenti lo testimonia, traducendosi non in un semplice resoconto, ma in una forma che dà struttura al pensiero e trasforma le tensioni in consapevolezza. L'analisi complessiva conferma un uso consapevole degli indicatori e una professionalità in trasformazione, fondata sull'integrazione di esperienza, valori, competenze e comunicazione autentica. In questa prospettiva, la narrazione professionale si configura come dispositivo formativo continuo, coerente con una dimensione *lifelong* e *lifewide*. Il cantiere ermeneutico creato nell'aula universitaria ha dato vita a una comunità di pratica dove i diari riflessivi e gli *e-portfolio* hanno allenato processi di riflessività, mentre le scritture autobiografiche su dilemmi disorientanti hanno aperto spazi di rielaborazione profonda, individuale e collettiva, sostenuti dalla condivisione *peer-to-peer*. *Prompt* situati, rubriche metacognitive e un lessico professionale inclusivo hanno favorito autovalutazione responsabile e crescita identitaria, in un modo che ha permesso alla pratica didattica di restituire all'educazione la sua portata trasformativa: dal fare al dare senso all'azione, in un dialogo continuo tra teoria e pratica che rafforza autonomia, etica e qualità della relazione d'aiuto. Come ricordano Moon⁵⁶ e Rodgers⁵⁷, è proprio la pratica riflessiva, intesa come capacità di riorganizzare esperienza, linguaggio ed emozione in forme di giudizio situato, ciò che sostiene una professionalità critica che non si esaurisce nell'abilità tecnica, ma si misura sulla consapevolezza etica e sociale e sulla capacità di incidere concretamente sui contesti in cui si opera. In quest'ottica, la narrazione si conferma strumento formativo in grado di facilitare trasformazioni personali e sociali attraverso condivisione, confronto e rielaborazione collettiva.

⁵⁶ J. A. Moon, *Reflection and Employability*, Routledge Falmer, 1999.

⁵⁷ C. Rodgers, "Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking," *Teachers College Record*, 2002.

Bibliografia

- Alterio M., McDrury L., *Learning Through Storytelling in Higher Education. Using Reflection and Experience to Improve Learning*, Routledge, London–New York 2003.
- Biesta G., *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Routledge, London–New York 2010.
- Boffo V., Benelli C., (a cura di), *Teorie, metodologie e pratiche della ricerca auto-bio-grafica per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura*, Anthology Digital Publishing, Montemurlo (PO) 2024.
- Bruner J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1986.
- Bruner J., *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1990 (ed. it.: *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992).
- Bruner J., *The Narrative Construction of Reality*, «Critical Inquiry», 18/1 (1991).
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma–Bari 2002.
- Casado Ledesma L., Ravera E., Di Bari C., Tarchi C., *Coltivare le life skills all'Università tramite la scrittura riflessiva*, Edizioni Junior–Bambini, Reggio Emilia 2024.
- Charon R., *Narrative Medicine: Form, Function, and Ethics*, «Annals of Internal Medicine», 134/1 (2001).
- Clark M., C., Rossiter M., *Narrative Learning in Adulthood*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 119 (2008).
- Council of the European Union, *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01)*, «Official Journal of the European Union», C 189 (04.06.2018).
- Csikszentmihályi M., Flow. *The Psychology of Optimal Experience*, Harper & Row, New York 1990 (ed. it.: *Flow. Psicologia dell'esperienza ottimale*, ROI Edizioni, Milano 2021).
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- Demetrio D., (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*, Unicopli, Milano 1999.
- Demetri, D., *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano–Udine 2012.
- Dewey J., *Art as Experience*, Minton, Balch & Co., New York 1934 (ed. it.: *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo 2005).
- Dominicé P., *Learning from Our Lives. Using Educational Biographies with Adults*, Jossey-Bass, San Francisco 2000.
- Fisher W. R., *Human Communication as Narration. Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*, University of South Carolina Press, Columbia (SC) 1987.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, EGA – Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018 (ed. it. a cura di L. Bimbi; ed. or. 1968/1970).
- Freire P., *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo*, Il Margine, Trento 2021 (ed. or. 2000).
- Galeotti G., *La scuola della cura. Pedagogia del legame educativo*, Scholé, Brescia 2024.
- Gallese V., Sinigaglia C., *Dire fare sentire. Alcune riflessioni sul corpo in movimento*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

- Wojciechowski H. C., Gallese V., *How Stories Make Us Feel: Toward an Embodied Narratology*, «California Italian Studies», 2/1 (2011).
- Gaspari P., *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Intrecci teorico-pratici*, Anicia, Milano 2021.
- Gaspari P., *La narrazione interroga la pedagogia speciale. La sfida di abitare nuove storie inclusive*, FrancoAngeli, Milano 2024.
- Guetta S., *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura di pace*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- bell hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York–London 1994.
- Illeris K., *How We Learn. Learning and Non-Learning in School and Beyond*, Routledge, London–New York 2007.
- Immordino-Yang M., H., *Emotions, Learning, and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*, W. W. Norton, New York–London 2016.
- Jarvis P., *Learning to be a Person in Society: Learning to be Me*, in K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists ... In Their Own Words*, Routledge, London–New York 2009.
- Johna N., *The Power of Reflective Writing: Narrative Medicine and Medical Education*, «The Permanente Journal», 17/4 (2013).
- Kolb D., A., *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, 2nd ed., Pearson Education, Upper Saddle River (NJ) 2014.
- Lepore S., J., Smyth J., M., (eds.), *The Writing Cure. How Expressive Writing Promotes Health and Emotional Well-Being*, American Psychological Association, Washington (DC) 2002.
- Liao H-C., et al., *Narrative Medicine and Humanities for Health Professions Education: An Experimental Study*, «Medical Education Online», 28/1 (2023), art. 2207608.
- Mar R. A., Oatley K., *The Function of Fiction Is the Abstraction and Simulation of Social Experience*, «Perspectives on Psychological Science», 3/3 (2008).
- McAdams D. P., *Power, Intimacy, and the Life Story. Personological Inquiries into Identity*, Guilford Press, New York 1985.
- Melacarne C., *La formazione nei contesti della cura. Un'esperienza di ricerca sulle epistemologie professionali degli infermieri*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.
- Mezirow J., *Transformative Learning: Theory to Practice*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 74 (1997).
- Moon J. A., *Reflection and Employability*, RoutledgeFalmer, London 1999.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000 (ed. or. 1999).
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
- Nussbaum M. C., *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*, Beacon Press, Boston 1995.
- Nussbaum M. C., *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1997.
- Nussbaum M. C., *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton–Oxford 2010.

- Pennebaker J. P., Evans J. F., *Expressive Writing: Words That Heal*, IGS/Truman State University Press, Kirksville (MO) 2014.
- Ricœur P., *Tempo e racconto*, 3 voll., Jaca Book, Milano 1986–1988 (ed. or. 1983–1985).
- Ricœur P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993 (ed. or. 1990).
- Rodgers C., *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*, «Teachers College Record», 104/4 (2002).
- Rossiter M., *A Narrative Approach to Development: Implications for Adult Education*, «Adult Education Quarterly», 50/1 (1999).
- Schaeffer J-M., *Pourquoi la fiction?*, Seuil, Paris 1999 (ed. ingl.: *Why Fiction?*, University of Nebraska Press, Lincoln 2010).
- Schechtman M., *The Constitution of Selves*, Cornell University Press, Ithaca–London 1996.
- Schön D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, FrancoAngeli, Milano 2017 (ed. or. 1983).
- Trisciuzzi A., Sandrucci A., Zappaterra E., *Il recupero del sé attraverso l'autobiografia*, Firenze University Press, Firenze 2005.
- Togni F., *Narrazione e ricerca autobiografica. I maestri, le pratiche, i contesti*, in V. Boffo – C. Benelli (a cura di), *Teorie, metodologie e pratiche della ricerca auto-bio-grafica per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura*, Anthology Digital Publishing, Montemurlo (PO) 2024, pp. 3–28.
- UNESCO, *Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development*, Paris 2023.
- United Nations General Assembly, *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1, New York 2015.
- Wolf M., *Reader, Come Home. The Reading Brain in a Digital World*, HarperCollins, New York 2018 (ed. it.: *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2019).
- Winkel S. J., et al., *Narrative Medicine: A Writing Workshop Curriculum for Residents*, «MedEdPORTAL», 12 (2016), id. 10493.
- Xue M., et al., *Narrative Medicine as a Teaching Strategy for Nursing Students to Develop Professionalism, Empathy and Humanistic Caring Ability: A Randomized Controlled Trial*, «BMC Medical Education», 23/38 (2023).

Stephanie Mian

*Within and beyond learning:
Learning as a Responsive Event – Pedagogical and Didactic Reflections of a
Board Game*

1. Introduction

Our understanding of learning and teaching depends on the theoretical lens through which we view them. Didactical theories focus on the ‘how’ of instruction. Teleological approaches (e.g. behaviorism or classical/operant conditioning) emphasize outcomes. Topological approaches (e.g. informed by neuroscience) seek to locate learning in brain structures, while methodological perspectives (e.g. cognitivism or constructivism) highlight processes and the efficient handling of information¹. Game-Based Learning (GBL) integrates teleological, didactical, and methodological perspectives, using playful experiences to encourage the acquisition of knowledge and competencies.² It is based on the principle of «fun learning through doing/playing supported and specifically designed, structured game learning materials which can stimulate the development of thinking skills and self-learning [...]»³. In this respect, it aligns with the focus of contemporary educational discourse on competence-oriented and evidence-based paradigms; however, this often involves a reductionist and technocratic view, framing learning primarily in terms of measurable outcomes⁴. The shift of teaching and learning into the games themselves can further be seen as an expression of what Gert Biesta more broadly describes as the process of *learnification*⁵, whereby playing and learning have been intertwined for centuries⁶.

This article proposes a shift in focus: away from outcomes, and toward the lived gaming experiences of players. This takes into account the ideas of Eugen Fink⁷ and Johan Huizinga⁸,

¹ K. Mitgutsch, *Lernen durch Enttäuschung. Skizze eines pädagogischen Umlernvollzugs*, Dissertationsschrift, Wien 2008.

² J. Krath – L. Schürmann – H.F.O. von Korflesch, *Revealing the theoretical basis of gamification. A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning*, «Computers in Human Behavior», 125 (2021), c. 106963.

³ F. Dahalan – N. Alias – M.S.N. Shaharom, *Gamification and Game Based Learning for Vocational Education and Training. A Systematic Literature Review*, «Education and Information Technologies», 29 (2024), p. 1284.

⁴ G.J.J. Biesta, *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*, Paradigm Publishers, Boulder 2010.

⁵ G.J.J. Biesta, *Good education in an age of measurement*.

⁶ R. Farné, *Prefazione*, in *Didattica ludica. Competenze in gioco*, A. Ligabue, Erickson, Trento-Roma, 2020, pp. 9-12.

⁷ E. Fink, *Oase des Glücks*, Karl Alber, Baden-Baden 2023.

⁸ J. Huizinga, *Homo Ludens. A study of the play element in culture* (2a ed.), The Beacon Press, Boston 1960.

who argued that the nature of play, and its phenomenological character, mean that caution is required when it comes to methodology: play cannot be fully grasped or understood through positivist research. Huizinga's observation almost seventy years ago still holds true:

Most of them [i.e. explanations of play] only deal incidentally with the question of what play is in itself and what it means for the player. They attack play direct with the quantitative methods of experimental science without first paying attention to its profoundly aesthetic quality⁹.

In the educational context, this means focusing solely on the desired effects of learning. By contrast, a genealogical or phenomenological approach – including in the context of game playing – shifts attention from outcomes, methods, and efficiency to the very genesis of learning and the actual playing of the game. It lends weight to the «time-consuming disruption»¹⁰ required for learning to occur and focuses on the moment learning takes place, when (new) meaning arises. Learning is thus seen from a new perspective, namely as *experience*¹¹. This article takes a phenomenological approach, which «offers epistemic principles able to ground a rigorous and significant empirical research»¹², and uses phenomenological vignettes¹³ to examine a gameplay situation, highlighting both its educational potential and its inherent limitations.

2. Phenomenological vignettes and readings – making experience visible

Phenomenology attends to the contingent manifestations in the here and now, within a particular lifeworld and against an intersubjective background¹⁴. Phenomenological researchers attempt to describe and differentiate as precisely as possible what appears in their experience, in the way and mode in which it appears. They thus complete the meanings conveyed to them by things and others, generating shared meaning: between the things, the perceiving researchers, and those involved in the situation. Meaning is thus not constructed unilaterally and subjectively, but is a joint endeavor between all participants, who both enable and limit it. Moreover, meaning is not articulated solely in language and consciously understood; it is also embodied – expressed in glances, smiles, blushes, or moods. Such meaning occurs preconsciously and pre-reflectively, before being subsequently narrowed down through language¹⁵. Below, I trace moments in which meaning has arisen between things and embodied subjects of perception with the help of phenomenological vignettes and their readings, a

⁹ *Ibidem*, cit., p. 2.

¹⁰ K. Meyer-Drawe, *Diskurse des Lernens* (2a ed. corr.), Wilhelm Fink, München 2012, p. 15. All quotations from non-English sources have been translated by the authors.

¹¹ *Ibidem*.

¹² L. Mortari, *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, «Education Sciences & Society», 1 (2010), p. 143.

¹³ E. Agostini – M. Schratz – I. Eloff, *Vignette Research*, Bloomsbury, London 2024.

¹⁴ M. Brinkmann, *Pädagogische Erfahrung – phänomenologische und ethnographische Forschungsperspektiven*, in *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie*, a cura di I.M Breinbauer – G. Weiß, Königshausen & Neumann, Würzburg 2011, pp. 61–80; L. Mortari, *Cercare il rigore metodologico*.

¹⁵ K. Meyer-Drawe, *Diskurse des Lernens*.

methodology situated within Edmund Husserl's descriptive phenomenology, Maurice Merleau-Ponty's phenomenology of the lived body, and Bernhard Waldenfels's responsive phenomenology¹⁶.

Phenomenological vignettes aim to document situations co-experienced by researchers and to capture them linguistically, in short narratives that reflect the way they were lived within the intersubjective research context. They capture moments that have affected researchers, who adopt a stance of openness. In this context, openness requires researchers to bracket their prejudices, theories, and opinions – an *epoché*¹⁷ – and surrender to whatever emerges. As Meyer-Drawe says, this is «a medial orientation towards the world, a passionate attention»¹⁸.

Researchers are affected (*affiziert*) by moments that catch their attention, and moved to record them in notes or preliminary drafts of vignettes – raw vignettes. These then go through several stages of revision, being enriched, linguistically condensed, and intersubjectively validated. The final version aims to convey the co-experiential moment, enabling readers to immerse themselves in the ambiguity and meaning of the event and engage with it reflectively, from their own (theoretical) perspective¹⁹. Once finalized, vignettes can be subjected to interpretation (*Deutung*) in what are known as vignette readings²⁰, where the meaning that is given linguistic form and discipline through the vignette emerges once again. This is in line with the aim of phenomenological research, namely the never-ending attempt «to give voice to the multiplicity and ambiguity of experience»²¹.

This approach foregrounds our entanglement with the world, and challenges the primacy of objectivity and the reduction of knowledge to true/false statements²². Phenomenological vignettes and readings allow vignette researchers to consider what befalls us, the contingent – by making pathic moments visible and considering their generation of meaning, as the following example illustrates.

*Andreas, Michael, «Hub?» – and Andreas again*²³

Project week in Year 4 at a vocational secondary school specializing in business studies. Andreas, Klaus, Nadine, and Michael are sitting around the board game *The Next Generation of Changemaker*, working on their start-up idea: developing a lift for wheelchairs. Andreas and

¹⁶ B. Waldenfels, *Geburt des Ethos aus dem Pathos*, Mohr-Siebeck, Tübingen 2024; M. Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception*, Taylor and Francis e-Library, 1945/2005; E. Husserl, *Die phänomenologische Fundamentalbetrachtung*, in *Edmund Husserl. Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I* (3a ed.), a cura di K. Held, Philipp Reclam jun., Stuttgart 2010, pp. 131–195.

¹⁷ Ibidem;

¹⁸ K. Meyer-Drawe, *Szenisches Versteheben*, in *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potenzial und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen*, a cura di V. Symeonidis – J.F. Schwarz, StudienVerlag, Innsbruck-Wien 2021, p. 25, vol. 8.

¹⁹ Ead., *Über die Kunst des Erzählens*, in *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*, a cura di S. Baur – H.K. Peterlini, StudienVerlag, Innsbruck 2016, p. 16, vol. 2.

²⁰ E. Agostini – M. Schratz – I. Eloff, *Vignette Research*.

²¹ K. Meyer-Drawe, *Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze*, «Filosofija», XVIII, 3 (2010), p. 12.

²² Ead., *Szenisches Versteheben*.

²³ This vignette was collected as part of the phenomenological strand of a three-part study, see S. Mian – K. Kansteiner, *The Potential of Phenomenological Vignettes to Discover Play Experiences in a Game with Perspectives on Teacher Education and EduSpace Lernwerkstatt*, «Formazione & Insegnamento XXIII, 2 (2025), pp. 95–103.

Klaus sit side by side, facing each other. «And then the rods go in there...» Klaus explains, tracing the movement with his hands, keeping his eyes on Andreas. «Exactly, and then ...» Andreas continues quickly, gesturing, his eyes locked on his partner. Suddenly, Michael cuts him off with a loud, «Huh? How's that going to work?» Klaus's gaze shifts quickly from Andreas to Michael. After a brief pause, Klaus, eyes slightly narrowed, says, «You're right!» He touches his forehead, strokes it back and forth, and after a short pause murmurs, «That's stupid.» «No, it's not,» Andreas counters emphatically, watching Klaus. «Let me think.» He turns away, facing the bench, and lowers his head. He closes his eyes with his thumb and index finger, his elbow resting on his thigh. Around him a babble of voices rises – questions, ideas, objections. Andreas remains hunched, eyes closed, motionless. Then he suddenly straightens, sitting tall, shoulders back, running his fingers down his face, and taking a deep breath. «It's like this ...» he begins in a firm, calm voice. The talk around him falls silent instantly – all eyes are on Andreas.

Vignette reading:

Project week in Year 4 at a secondary school specializing in business studies. Andreas, Klaus, Nadine, and Michael are sitting around the board game *The Next Generation of Changemaker*, working on their start-up idea. Although the team are grouped around the table, separate from other groups, Andreas and Klaus form a subset within the group. They sit side by side, turned fully toward one another. They form a unit, completing each other's sentences or developing each other's thoughts. This connection is expressed not only linguistically but also bodily, through their postures and gazes. The boys are connected through and by the game and the idea itself – the matter – with each other and with the idea they are developing. They seem to share a special relation. Are they already familiar with each other in this context, or are new facets of each another emerging, a new quality of relation?

Their concentration on each other and their shared idea becomes visible and tangible. This reveals a unique way in which they are engaged with the game, which has drawn them in in a particular manner. They seem carried along by the momentum emanating from the game.

This is expressed both linguistically – through Andreas's rapid explanation – and bodily – through Klaus's hand movements and Andreas's gestures – and converges in their shared gaze and their idea. When Michael interrupts Andreas, he pulls both boys out of their shared flow. Michael's objection represents a demand on Andreas and Klaus, unsettling the existing order, and calling it into question. When learning is understood as experience, it must always begin outside the self – in what is experienced as the unfamiliar, in the alien. For this kind of experience to occur, an extraordinary strangeness must strike the individual concerned. It is a pathic event (*Widerfahrnis*), something that befalls us, touches us, strikes us, not outside our involvement, but beyond it²⁴. Did a pathic event occur through Michael's objection? The alien unsettles existing meaning and rules, and is senseless, rule-less. At the same time it leads to the

²⁴ B. Waldenfels, *Estraneo, straniero, straordinario. Saggi di fenomenologia responsiva*, Rosenberg & Sellier, Torino 2011.

creation of new meaning²⁵. Does gameplaying here appear as «the natural tool for cognitive dissonance where one child has a different point of view than another child, leading the children to reconsider what they know and understand, often leading them to deeper understanding»²⁶. Michael's objection represents a new demand, which becomes particularly evident in Klaus's response. Quickly turning his gaze towards Michael, he opens a space for both the objection and the speaker, thereby establishing a new connection. Is he searching for a point of reference? Klaus is torn out of what is certain, familiar and secure – their shared idea – and situated between the familiar and the unfamiliar, where the new is not yet understood and the old can no longer be relied upon²⁷. With a brief pause and slightly narrowed eyes, he seems to acknowledge Michael's objection/disruption – and the time and space it needs to unfold its effect and to be brought under control again. Finally, with his «You're right», he accepts both Michael's objection and Michael himself, and seems prepared to relinquish the idea he has developed with Andreas. Yet it does not seem easy for him. He touches his forehead, strokes it back and forth, and after a short pause murmurs «That's stupid.» Is he referring to the idea, or also to himself? Is this an experiential moment? They are often accompanied by a sense of loss and shame, as the learner is confronted with their own limitations²⁸. Has Klaus realized that his idea was only seemingly good? He gains insight into his own lack of knowledge and inadequate consideration. The knowledge and skills he had acquired and believed fully mastered, and on which he had built and further developed the idea, now appear provisional: either lost as supposed certainties or revealed as insufficient. His knowledge and his self-understanding are stripped of their previously undisputed and all-encompassing validity²⁹.

Andreas responds differently. He stays aligned with Klaus and their idea, seeking to regain control over their idea and himself, and reestablish his connection with Klaus. He also engages with the objection, but adjusts the idea he and Klaus have developed in response to Michael's remark. He gives the time-consuming disruption the space and time it needs to deliver on its potential, opening up new possibilities and perspectives. He asks the other group members to give him the time to integrate Michael's objection – which lies outside his previous order – into his own ideas.

Andreas appears to withdraw: He turns away, facing the bench, and lowers his head. He closes his eyes with his thumb and index finger, his elbow resting on his thigh. Around him a babble of voices, questions, ideas, objections rises, but he remains hunched, eyes closed, motionless. He creates his own space, in dialog with himself, the matter, and Michael's objection.

²⁵ Id., *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden* (4a ed.), Suhrkamp, Frankfurt a. M. 2012.

²⁶ S.J. Stone, *The Essential Role of Play in School Contexts for the Well-Being of Children*, «LEARNING Landscapes» XX, 2 (2017), p. 310.

²⁷ K. Meyer-Drawe, *Diskurse des Lernens*.

²⁸ S. Mian – E. Agostini, *Learning and Teaching as Withdrawal. A Phenomenological Perspective on Fundamental Pedagogical Concepts*, «Pedagogia e Vita», LXXXII, 3 (2024), pp. 18–30.

²⁹ S. Mian, *Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug*, Schöningh, Paderborn 2019.

Turning inward, he finds an answer to the problem and new meaning he wants to share: He suddenly straightens, sitting tall, shoulders back, running his fingers down his face, and taking a deep breath, creating a new space for himself and, powerfully, for the group. The others immediately go quiet and look at him. «It's like this ...», he begins in a firm, calm voice. How do they experience him, how does he experience himself in this moment? Might he be understanding himself in a new way?

3. From learning experiences to reflections on teaching and learning

The vignette reveals the board game as a space for experience and learning, highlighting its formative character with regard to the understanding of self, world, and the Other, and the relationship between them. It becomes apparent that it is not only «effective principles or approaches embedded in game designs to facilitate positive learning outcomes»³⁰ but also the fellow players who render the game meaningful.³¹ Through the game, Andreas and Klaus gained new understandings of themselves and each other, which may have changed their relationship. Michael's objection which abruptly disrupted the established connection in Klaus' and Andreas' space of thought, was also necessary, allowing them to uncover further insights and options. This intrusion of the unfamiliar was not foreseeable but emerged from the game. Learning – understood as a *responsive event* that emerges between one self and the Other, and is interwoven with both – requires a different perspective, an alien challenge that disrupts established frameworks. When learning is understood as something that eludes both the intentions of the learner and the instruction of teachers, an ongoing dialog between the familiar and the unfamiliar, representing competing perspectives, the central role of the teacher becomes clear.

From the perspective of the student teaching ... brings something that is strange, something that is not a projection of the student's own mind, but something that is radically and fundamentally *other*³².

In this situation, the students needed a teacher who could point out that the idea in question was not new and work with them to search for innovative ideas – for example in a debriefing phase³³. Learning in this sense does not mean rote memorization or accumulation of knowledge. It entails the opening of new horizons or the restructuring of existing ones. Prior knowledge, rooted in the lifeworld, is not merely expanded but reconfigured in the context of

³⁰ M.C. Li – C.C. Tsai, *Game-Based Learning in Science Education. A Review of Relevant Research*, «Journal of Science Education and Technology», XXII, 6 (2013), p. 877; see also K. Salen – E. Zimmermann, *Rules of play. Game design fundamentals*, MIT Press, Cambridge 2004.

³¹ S. Mian – K. Kansteiner, *The Potential of Phenomenological Vignettes*.

³² G.J.J. Biesta, *Giving teaching back to education. Responding to the Disappearance of the Teacher*, «Phenomenology & Practice», 6 (2) (2012), p. 45.

³³ D. Crookall, *Debriefing. A practical guide*, in *Simulation for Participatory Education: Virtual Exchange and Worldwide Collaboration*, a cura di M.L. Angelini – R. Muniz, Springer, 2023, Springer, Cham – Schweiz 2023, pp. 115–215; U. Blötz (a cura di), *Planspiele und serious games in der beruflichen Bildung: Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015* (5a ed. corr.), W. Bertelsmann, Bonn 2015.

experience – this is unlearning (*Umlernen*)³⁴. Within the game itself, and left to themselves, they remain within their (supposed) certainties. Andreas and Klaus remained embedded in their lifeworld knowledge; nevertheless, their horizon, through the partial negation of their expectations, underwent further differentiation and profoundly affected them (differently). From this perspective, teachers are not primarily transmitters of knowledge or designers of efficient learning; rather, they mediate between different perspectives. They must therefore have comprehensive knowledge of the material they intend to teach. Moreover, it requires didactic sensitivity to engage with the pupil from the perspective of the subject matter, which the pupil experiences as the matter itself³⁵. Yet in this situation, this subject-related, scientific perspective, and someone able to recognize and seize such fruitful moments were absent. Here, teaching is less about control and more about creating spaces that are open to the unpredictable and the disruptive, where learners are confronted with demands that unsettle their certainties³⁶. Such disturbances, however, cannot be forced; they emerge in the interaction between learners, tasks, and the world. This calls for a *pedagogical ethos*³⁷, a stance of attentiveness, careful listening, responsiveness, and sensitivity to the various ways students are affected by the experience, as is evident in the responses of Michael and Andreas.

The vignette further illustrates that learning requires different temporal spaces. Both pupils allowed the disruption to happen, but Andreas engaged with it more extensively. Teaching must therefore provide space for learners' differentiated experiences. A didactic approach that prioritizes efficiency and rapid results would stifle this productive limbo and with it the potential for learning. In this respect, teaching not reducing learning to predetermined outcomes; it means

«cutting off the learner's path to the familiar-but-false»³⁸ and «help[ing] the [...] student to stay 'with' that which resists and to work 'through' it rather than against it; to help the [...] student to endure the frustration of staying in the middle ground»³⁹.

The pedagogical task and the didactical challenge for teachers is thus to not hastily reject or smooth over the foreign/alien claims. Rather it is to enable learners to see new perspectives in the tension between the familiar and the foreign, and to support them when they are overcome by shame at recognizing themselves as only partially or insufficiently knowledgeable⁴⁰. This requires teachers to have the «ability to remain in touch with the emotions and feelings – both

³⁴ K. Meyer-Drawe, *Zur Erfahrung des Lernens*.

³⁵ S. Mian – E. Agostini, *Learning and Teaching as Withdrawal*.

³⁶ K. Meyer-Drawe, *Diskurse des Lernens*; G.J.J. Biesta, *Giving teaching back to education*.

³⁷ E. Agostini, *Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln*, StudienVerlag, Innsbruck-Wien 2020.

³⁸ K. Meyer-Drawe, *Lernen braucht Lehren*, in *Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität*, a cura di P. Fauser – W. Beutel – J. John, Kallmeyer und Klett, Stuttgart 2013, p. 97.

³⁹ G.J.J. *Giving teaching back to education. Responding to the Disappearance of the Teacher*, «Phenomenology & Practice», 6 (2) (2012), p. 44.

⁴⁰ K. Meyer-Drawe, *Lernen braucht Lehren*.

their own and those of others – that permeate existence, without expecting to neutralise the disquiet»⁴¹.

In this sense, teaching must challenge learners to go beyond their own limits and cannot be reduced to (playful) interventions and ‘offers’. Teachers must first speak for the subject matter, then let it speak for itself, allow it to guide learners toward new (scientific or subject related) perspectives⁴². This underscores once more the ethical dimension of teaching: it is fundamentally about cultivating a stance of responsibility toward such otherness – whether in relation to learners, content, or the world. Such an ethos, an empathetic stance that «striv[es] to respond appropriately to the other»⁴³ must be nurtured. Teaching requires the courage to embrace openness and indeterminacy. Thus,

[l]earning means expanding the scope of possible responses; education means keeping open the space of questioning, not resolving the questionability of one’s relations to self, world, and other, and thereby countering the contemporary rage for optimization⁴⁴.

4. Conclusion: Within and beyond learning

The genealogical perspective on learning highlights that it is always intertwined with prior knowledge, negativity, uncertainty, and insight. Such prior knowledge often involves assumptions, inaccuracy, or insufficiency. When the alien and unfamiliar disrupt the familiar, the subject sees not only its own presumed knowledge/ability but also itself as uncertain. The alien thus calls certainty into question⁴⁵. This pathos involves what German phenomenologist Bernhard Waldenfels depicts as injury – a foreign body tearing open the fabric of meaning⁴⁶. Such a perspective challenges prevailing political/scientific thinking and reaffirms the complexity, opacity, and processual nature of learning – remaining within learning, revealing it as experience. Yet at the same time, it points beyond learning: learning begins in the foreign, it occurs in the challenge of the other and unfolds in one’s own response to it.

In this context, learning cannot be chosen or deliberately produced. The gameplay situation revealed that the potential of play arises not primarily from players’ individual agency, but from the demands inherent in the game and interactions with/challenges from other participants. Moreover, it became evident that learning, or rather unlearning, requires a teacher who can confront learners with the Other, enabling the emergence of new perspectives⁴⁷. This opens the way for an understanding of teaching that does not instruct and control but is aware of the contingency of experience and seeks to foster the emergence of competing viewpoints.

⁴¹ D. Bruzzone, *Emotional Life. Phenomenology, Education and Care*, Springer, Wiesbaden 2022, p. 74.

⁴² K. Meyer-Drawe, *Diskurse des Lernens*.

⁴³ E. Magri, *Subjectivity and Empathy. A Steinian Approach*, «Discipline filosofiche», 25 (2) (2015), p. 129.

⁴⁴ K. Meyer-Drawe, *Sich verausgaben. Ein Beitrag zu einer Theorie der ästhetischen Bildung*, in *Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung*, a cura di B. Engel – T. Loemke – K. Böhme – E. Agostini – A. Bube, kopaed, Münster 2020, p. 60.

⁴⁵ Ead., *Diskurse des Lernens*, cit.; S. Mian, *Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft*.

⁴⁶ B. Waldenfels, *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*.

⁴⁷ K. Meyer-Drawe, *Diskurse des Lernens*.

Bibliografia

- Agostini E., *Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln*, StudienVerlag, Innsbruck-Wien 2020.
- Ead. – Schratz M. – Eloff I., *Vignette Research*, Bloomsbury, London 2024.
- Biesta G.J.J., *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*, Paradigm Publishers, Boulder 2010.
- Id., *Giving teaching back to education. Responding to the Disappearance of the Teacher*, «Phenomenology & Practice», 6 (2) (2012).
- Blötz U. (a cura di), *Planspiele und serious games in der beruflichen Bildung: Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015* (5a ed. corr.), W. Bertelsmann, Bonn 2015.
- Brinkmann M., *Pädagogische Erfahrung – phänomenologische und ethnographische Forschungsperspektiven*, in *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie*, a cura di I.M Breinbauer – G. Weiß, Königshausen & Neumann, Würzburg 2011.
- Bruzzone D., *Emotional Life. Phenomenology, Education and Care*, Springer, Wiesbaden 2022.
- Crookall D., *Debriefing. A practical guide*, in *Simulation for Participatory Education: Virtual Exchange and Worldwide Collaboration*, a cura di M.L. Angelini – R. Muniz, Springer, 2023, Springer, Cham – Schweiz 2023.
- Dahalan F. – Alias N. – Shaharom M.S.N., *Gamification and Game Based Learning for Vocational Education and Training. A Systematic Literature Review*, «Education and Information Technologies», 29 (2024).
- Farné R., *Prefazione*, in *Didattica ludica. Competenze in gioco*, A. Ligabue, Erickson, Trento-Roma, 2020.
- Fink E., *Oase des Glücks*, Karl Alber, Baden-Baden 2023.
- Huizinga J., *Homo Ludens. A study of the play element in culture* (2a ed.), The Beacon Press, Boston 1960.
- Husserl E., *Die phänomenologische Fundamentalbetrachtung*, in *Edmund Husserl. Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I* (3a ed.), a cura di K. Held, Philipp Reclam jun., Stuttgart 2010.
- Stone S.J., *The Essential Role of Play in School Contexts for the Well-Being of Children*, «LEARNIng Landscapes» XX, 2 (2017).
- Krath J. – Schürmann L. – von Korflesch H.F.O., *Revealing the theoretical basis of gamification. A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning*, «Computers in Human Behavior», 125 (2021), c. 106963.
- Li M.C. – Tsai C.C., *Game-Based Learning in Science Education. A Review of Relevant Research*, «Journal of Science Education and Technology», XXII, 6 (2013).
- Magri E., *Subjectivity and Empathy. A Steinian Approach*, «Discipline filosofiche», 25 (2) (2015).
- Merleau-Ponty M., *Phenomenology of Perception*, Taylor and Francis e-Library, 1945/2005.

- Meyer-Drawe K., *Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze*, «Filosofija», XVIII, 3 (2010).
- Ead., *Diskurse des Lernens* (2a ed. corr.), Wilhelm Fink, München 2012.
- Ead., *Lernen braucht Lehren*, in *Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität*, a cura di P. Fauser – W. Beutel – J. John, Kallmeyer und Klett, Stuttgart 2013.
- Ead., *Über die Kunst des Erzählens*, in *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*, a cura di S. Baur – H.K. Peterlini, StudienVerlag, Innsbruck 2016.
- Ead., *Sich verausgaben. Ein Beitrag zu einer Theorie der ästhetischen Bildung*, in *Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung*, a cura di B. Engel – T. Loemke – K. Böhme – E. Agostini – A. Bube, kopaed, Münster 2020.
- Ead., *Szenisches Verstehen*, in *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potenzial und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen*, a cura di V. Symeonidis – J.F. Schwarz, StudienVerlag, Innsbruck-Wien 2021.
- Mian S., *Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug*, Schöningh, Paderborn 2019.
- Ead. – Agostini E., *Learning and Teaching as Withdrawal. A Phenomenological Perspective on Fundamental Pedagogical Concepts*, «Pedagogia e Vita», LXXXII, 3 (2024).
- Ead. – Kansteiner K., *The Potential of Phenomenological Vignettes to Discover Play Experiences in a Game with Perspectives on Teacher Education and EduSpace Lernwerkstatt*, «Formazione & Insegnamento», XXIII, 2 (2025).
- Mitgutsch K., *Lernen durch Enttäuschung. Skizze eines pädagogischen Umlernvollzugs*, Dissertationsschrift, Wien 2008.
- Mortari L., *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, «Education Sciences & Society», 1 (2010).
- Salen K. – Zimmermann E., *Rules of play. Game design fundamentals*, MIT Press, Cambridge 2004.
- Waldenfels B., *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomentechnik*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 2002.
- Id., *Estraneo, straniero, straordinario. Saggi di fenomenologia responsiva*, Rosenberg & Sellier, Torino 2011.
- Id., *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden* (4a ed.), Suhrkamp, Frankfurt a. M. 2012.
- Id., *Geburt des Ethos aus dem Pathos*, Mohr-Siebeck, Tübingen 2024.

Carmen Petruzzi

*Nuove scuole per un nuovo insegnante.
Convergenze internazionali nella pedagogia del primo Novecento*

1. *“Purtroppo il buon senso non affolla le strade”*. Adolphe Ferrière e Giuseppe Lombardo Radice

Sullo sfondo di una stagione politica, culturale e sociale di notevoli cambiamenti mondiali, nelle aule scolastiche si avvicinano forme vivaci di sperimentalismo pedagogico che richiedono un profuso impegno di informazione da parte dei propulsori della trasformazione scolastica che rimettono al centro l'infanzia, la valorizzazione dell'apprendimento spontaneo e degli interessi del bambino, il ruolo prevalente dell'esperienza nel processo di crescita e l'impostazione di una relazione educativa maestro-alunno impiantata nei termini dell'individualizzazione del lavoro e dei progressi scolastici. Tra i principali promotori del rinnovamento educativo si rammentano Adolphe Ferrière e Giuseppe Lombardo Radice, interpreti della nuova *koinè* europea e internazionale basata sull'esigenza di raccogliere le migliori pratiche per una nuova cultura educativa al fine di potenziare le espressioni di una prassi quotidiana divergente dalla routine tradizionale.

Nel 1920 l'apologo umoristico che precedeva la prima edizione di *Trasformiamo la scuola* di Adolphe Ferrière, portavoce del movimento delle scuole attive in Europa, sollevò le critiche degli insegnanti che lo percepirono come un pericoloso attacco personale al ruolo della scuola tradizionale e non, come invece dichiarò lo stesso autore, una rimostranza al regime scolastico intollerabile. In quella prefazione, Ferrière raccontava che il diavolo aveva deciso di corrompere la bontà degli uomini iniziando a mortificare i bambini attraverso un radicale cambiamento sociale. Acquisendo le sembianze di un religioso riformatore, egli cominciò a parlare alla folla suggerendo di avvilire gli anni gioiosi dell'infanzia a partire da una nuova concezione della vita intesa come sforzo opprimente e necessaria sofferenza per una profonda redenzione e comunione con Dio. A tal scopo il diavolo diede le indicazioni per creare la scuola, eretta per contrastare la natura del bambino e di indottrinarlo, piegando la sua volontà attraverso pratiche coercitive che annullavano le libertà individuali in nome di un'obbedienza passiva riassumibile nel motto gesuitico *Perinde ac cadaver*.

¹ A. Ferrière (1922), *L'attività spontanea nel fanciullo*, La Nuova Italia, Firenze 1973, p. 67.

Il bambino ama la natura: fu messo in stanze chiuse. Al bambino piaceva giocare: fu fatto lavorare. Gli piace che la sua attività serva a qualcosa: si fece sì che la sua attività fosse senza scopo. Gli piace muoversi: fu costretto a restare immobile. Gli piace maneggiare degli oggetti: fu messo in contatto con le idee. Gli piace usare le mani: ci si rivolse soltanto al suo cervello. Gli piace parlare: fu costretto al silenzio. Vorrebbe ragionare: gli si fece imparare tutto a memoria. Vorrebbe cercare la scienza gli viene imbandita già bell'e fatta. Vorrebbe seguire la sua fantasia: venne piegato sotto il gioco degli adulti. Vorrebbe entusiasmarci: si inventarono le punizioni².

Il progetto di “uccidere l'anima dei bambini³” – già manifestato nel 1915 da Giuseppe Lombardo Radice nel volumetto *Come uccidere le anime* in cui denunciava i metodi educativi meccanici, nozionistici e il “mestierantismo” della scuola⁴ – in collaborazione con insegnanti e genitori devoti fu smascherato proprio dai più giovani che cominciarono a riconquistare gli spazi aperti e il dominio di sé al punto che lo stesso diavolo rinunciò al suo piano. Ferrière concluse la prefazione con un monito indirizzato ai lettori per risvegliare dal torpore i docenti ancora obnubilati dalle false credenze del vecchio modello di scuola-prigione mantenuto anacronisticamente in vita e persuaderli ad una “conversione” che rispecchiasse i tempi moderni e una nuova idea dell'infanzia.

L'attenzione verso l'età infantile iniziò ad emergere nell'orizzonte degli studi e delle ricerche già a partire dall'inizio del XX secolo, quando alla produzione sul disciplinamento dei bambini⁵ e sui dispositivi utilizzati per educarli verso una precoce adultità si affiancarono osservazioni sui progressi teorici di natura psico-pedagogica e medica⁶. Tale processo si consolida per via dei nuovi tracciati epistemologici che connotano l'indagine intorno al bambino e alla bambina reali⁷ e la connessione tra gli studi metodologici sull'infanzia anche in chiave diacronica e storico-educativa⁸. A partire dalla fine del XIX secolo si era progressivamente manifestato un radicale processo di rinnovamento nella struttura dei saperi e delle pratiche educative con l'affermarsi delle *New Schools* e dei movimenti di attivismo pedagogico negli Stati Uniti e in Europa.

Nella concezione dell'atto educativo si cominciava a superare l'idea che esso fosse un processo verticale, assoluto e autonomo da parte dell'insegnante. Al contrario, si affermava sempre più la consapevolezza che l'educazione dovesse adattarsi alla realtà circostante, rispettando le leggi naturali che regolano i processi biologici dell'individuo. In questa direzione

² A. Ferrière, *Trasformiamo la scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1963, p. XII.

³ Ivi, p. XVIII.

⁴ G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, a cura di L. Cantatore, ETS, Pisa 2020.

⁵ Cfr. K. Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche nell'educazione civile*, a cura di P. Peticari, Mimesis, Sesto San Giovanni 2015.

⁶ Cfr. E. Claparède, *Psicologia del bambino e pedagogia sperimentale*, L'Harmattan, Parigi 2017; E. Key, *The Century of the Child*, Putnam, New York-London 1906; P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma 1999.

⁷ E. Becchi, *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 1994; C. Covato – S. Olivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano 2001; F. Cambi, *Frontiere in movimento della storia dell'infanzia, oggi*, «Studi sulla formazione», 1, 2010, pp. 23-38; S. Polenghi, *La ricerca storico-educativa sull'infanzia nel XX secolo* in M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (a cura di), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Junior, Parma 2017, pp. 31-49.

⁸ P. Dávila Balsera, *The place and the representation of childhood in the history of education*, «ETE. Espacio, Tiempo y Educación», 2(1), 2015, pp. 7-16.

si collocava il pensiero di Ferrière, il quale, riprendendo la legge biogenetica, individuò una corrispondenza tra ontogenesi e filogenesi per cui lo sviluppo del bambino, in una forma abbreviata e accelerata, richiamava lo sviluppo dell'intera specie umana⁹. Di qui la ferma convinzione che alla scuola spettasse il compito di conservare nell'alunno «la sua individualità, non agire in senso contrario ai suoi bisogni e interessi spirituali, non violentare il suo carattere¹⁰».

L'attivismo educativo di cui è stato portavoce in Europa – seppur diversificato nei nomi, nei tagli ideologici e per aree geografiche – ha sfidato i tratti di una scuola antidogmatica, avversa ai nozionismi e ai formalismi come pure estranea alla superiorità della teoria sulla pratica. Attraverso la sua opera e l'iniziativa condotta in Italia da Giuseppe Lombardo Radice¹¹ – dalla sua esplorazione delle scuole italiane e ticinesi al ruolo di animatore dello spirito dei maestri, da sollevatore di questioni scolastiche sulla rivista «L'Educazione Nazionale» a mediatore tra le esperienze avanguardistiche italiane e straniere – sono state dissotterrate dall'abisso della dimenticanza le voci dei protagonisti del tempo, sperimentatori di una scuola meno ieratica e più attenta ai bisogni educativi degli studenti. Entrambi riconoscono la rilevanza dello slancio vitale del fanciullo in un'istituzione che spesso mortifica la creatività, inibendo comportamenti e interessi spontanei. Negli scritti e nella corrispondenza epistolare hanno condiviso il lavoro originale di Angelo Patri, primo maestro e direttore di origine italoamericana negli Stati Uniti, che si mosse sui principi del credo deweyano per creare una scuola a misura dei tempi e delle inclinazioni dei suoi studenti, libera dai conformismi sociali e interessata alle manifestazioni della vita infantile come fasi individuali e mai collettive dello sviluppo cognitivo e sociale degli stessi.

2. Angelo Patri animatore della scuola progressista negli Stati Uniti

L'assenza di studi organici sulla vita e sul pensiero di Angelo Patri¹² insieme alla limitata diffusione dei suoi scritti in Europa ha frenato le occasioni di approfondire la conoscenza di uno tra i massimi divulgatori del progressismo pedagogico nella prima metà del Novecento negli Stati Uniti. Patri nel 1917 pubblicò una fortunata autobiografia dal titolo *A Schoolmaster of the Great City*¹³, testo utile per comprendere le linee di applicazione pratica e le resistenze intorno alla pedagogia di stampo progressista.

⁹ G. D'Aprile, *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, ETS, Pisa 2010, pp. 48-52.

¹⁰ A. Ferrière, *La legge biogenetica e la scuola del lavoro o scuola attiva*, La Voce, Firenze 1924, p. 27; A. Ferrière (1920), *La scuola attiva*, Marzocco, Firenze 1958, pp. 38-44.

¹¹ L. Cantatore, *Memoria, infanzia, famiglia e società nelle Lezioni di didattica di Giuseppe Lombardo Radice. Con un tema inedito di Lucio Lombardo Radice*, in F. Borruso (a cura di), *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento*, TrE-Press, Roma 2021, pp. 83-108; E. Scaglia (a cura di), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2021.

¹² G. Lombardo Radice, *Dal mio archivio didattico. Una visita di Angelo Patri*, Terzo supplemento de «L'Educazione Nazionale», Associazione per il Mezzogiorno, Roma 1928; J.M. Wallace, *The Promise of Progressivism: Angelo Patri & Urban Education*, Peter Lang, New York 2006; L. Bellatalla, *Tra "scuola serena" e "scuola attiva": Angelo Patri, «I problemi della Pedagogia»*, XL, 1-2, gennaio-aprile 1994, pp. 23-31; A. Ietto, *Angelo Patri. Da emigrante a schoolmaster*, Plectica, Sarno 2006; C. Petrucci, *Due maestri a colloquio. Giuseppe Lombardo Radice e Angelo Patri*, Anicia, Roma 2024.

¹³ A. Patri, *A Schoolmaster of the Great City*, Macmillan, New York 1917.

Angelo Patri nacque nel 1876 e si trasferì giovanissimo a New York, riuscendo a conseguire la laurea presso il City College di New York. L'avvio della carriera come insegnante nelle scuole pubbliche, unitamente alla condizione di emigrato, orientò l'iniziativa di Patri verso il miglioramento dell'organizzazione e della didattica all'interno delle strutture scolastiche newyorchesi. Nel corso di un decennio, dal 1897 al 1907, cambiò diverse sedi lavorative e si confrontò frequentemente con stili didattici ancorati al metodo di apprendimento tradizionale.

Insoddisfatto dei risultati ottenuti, egli progressivamente esplorò forme didattiche e cooperative alternative. Nel 1904 discusse una tesi magistrale sull'efficacia della scuola nei contesti multiculturali e, nel 1909, si avvicinò ai temi della filosofia dell'educazione seguendo un corso sulla logica applicata all'educazione. Lo studio dei testi di John Dewey si rivelò decisivo: gli stimoli ricevuti trasformarono profondamente la sua visione pedagogica. Della sua ampia produzione¹⁴ *A Schoolmaster of the Great City* rappresenta ancora oggi una delle più interessanti testimonianze che raccontano l'evoluzione della scuola dalla fine del XIX ai primi anni del XX secolo dal punto di vista di un insegnante.

Per le spinte progressiste notate dal Board of Education di New York, il maestro italoamericano ottenne la direzione di due scuole pubbliche nel Bronx: nel 1907 la P.S. 4 e dal 1913 la P.S. 45 di cui rimase direttore fino al pensionamento nel 1944. La P.S. 45, ubicata in un'area periferica e a forte componente migratoria, divenne la sede di uno sperimentalismo centrato sul bambino di cui Patri esaltava le qualità individuali attraverso un'educazione antidogmatica e sempre attenta alle istanze provenienti dall'esterno. Le politiche attuate da Patri sono state decisamente precorritrici di un sistema inclusivo che recupera e promuove l'identità e i rapporti interfamiliari. La scuola, infatti, si poneva come istituzione di raccordo tra la famiglia e la comunità, aiutando a scoprire, sviluppare e potenziare i mezzi indispensabili all'allievo per renderlo partecipe della vita collettiva, responsabilizzandolo nelle sue azioni coltivate nel solco della cultura della libertà e della democrazia.

A partire dagli anni Venti, Patri divenne un conferenziere piuttosto conosciuto negli Stati Uniti: collaborava con le testate giornalistiche e raccoglieva inviti accademici per disquisire sui nuovi temi educativi¹⁵. In occasione di un incontro presso l'Association for the Advancement of Progressive Education, egli presentò il "Progressive Plan in Education" per la città di New York nel quale descriveva la gestione di una scuola frequentata da tremila studenti, ciascuno dei quali poteva disporre di un piano di studi personalizzato. Patri illustrava, inoltre, l'efficacia di un corpo docente specializzato per materia e commentava i cambiamenti nelle politiche scolastiche europee, che investivano maggiormente nella scuola pubblica, a differenza di quanto avveniva negli Stati Uniti: «Non possiamo permetterci di fare in America l'errore che l'Europa ha fatto in materia di istruzione scolastica comune. L'Europa ha riconosciuto il suo errore e lo ha corretto. Le sue scuole pubbliche saranno le sue grandi scuole. In passato, le scuole pubbliche americane sono state le sue grandi scuole¹⁶».

¹⁴ Cfr. C. Petrucci, op. cit., pp. 112-121.

¹⁵ J.M. Wallace, op. cit., pp. 151-152.

¹⁶ A. Patri, *Progressive Plan in Education*, «Educational Forum», May 20, 1920, p. 578.

Il direttore scolastico promosse anche attraverso i periodici e le riviste specializzate il ruolo sociale della scuola nuova che aborre i metodi tradizionali e l'idea antica di sede di correzione dei comportamenti e di omologazione a un modello preordinato e normalizzato.

3. *Corrispondenze educative. Ipotesi e raccordi*

Accanto all'approfondimento sulla condivisione e sulla circolazione delle idee, il lavoro in corso si concentra sulla genesi conoscitiva tra Patri, Ferrière e Lombardo Radice per ricostruire un sodalizio che ha resistito per circa un decennio. Attualmente non è possibile determinare con precisione in che modo il nome e l'attività di Angelo Patri siano giunti all'attenzione degli innovatori europei. Dalle ricerche condotte, tuttavia, risulta che il periodo compreso tra il 1919 e il 1928 risulti la fase in cui le sue idee trovarono ampia diffusione in Europa attraverso articoli, libri e discorsi pubblici.

La popolarità statunitense intorno alla scuola di Patri già precedeva, però, gli anni appena menzionati. In un reportage giornalistico del 1916, Irwin Edman riportò le sue impressioni assolutamente positive nonostante i timori iniziali di una scuola di periferia priva di ogni controllo. Egli riferiva di un istituto gestito in collaborazione con gli studenti che sono in grado di provvedere a tutti gli aspetti organizzativi:

Mentre mi sedevo di fronte al signor Patri nel suo ufficio, dall'altra parte della strada notai un grande giardino, ricco dei vari colori delle sue colture autunnali. C'erano una dozzina o più di bambini che, sotto la guida di un agricoltore professionista, gestivano la loro terra provvisti di un furgone; a mezzo miglio dalla scuola c'è un intero acro di terreno agricolo, in cui i ragazzi hanno progettato un sistema completo di canali di irrigazione e in cui coltivano metà delle verdure per la mensa¹⁷.

L'impegno del direttore scolastico era tangibile e raggiunse l'attenzione tanto dei giornalisti come Edman quanto di pedagogisti più famosi come Maria Montessori che visitò l'istituto nel 1915 ed ebbe l'occasione di parlare «con il preside Angelo Patri, un popolare scrittore di educazione dell'epoca¹⁸».

La popolarità a cui si riferisce Kramer arriva qualche anno più tardi, precisamente nel 1917 con la pubblicazione di *A Schoolmaster of the Great City*. Fino a quel momento, infatti, Angelo Patri era stato conosciuto per la traduzione di testi italiani di letteratura per l'infanzia destinati al pubblico statunitense¹⁹.

Secondo l'ipotesi più consolidata, il nome di Patri si è diffuso tra gli innovatori europei grazie alle riviste scientifiche. I suoi testi apparivano con una certa frequenza sulle riviste statunitensi come «The Journal of Progressive Education», attiva fin dal 1919 e, quindi, circolavano le sue idee sulla pedagogia attiva, sul rinnovamento scolastico e sulla centralità del bambino, temi che successivamente confluirono anche in Europa su periodici specializzati come «Pour l'Ère Nouvelle» fondato da Adolphe Ferrière nel 1922 quale organo ufficiale della

¹⁷ I. Edman, *Shining morning faces till late afternoon*, «New York Tribune», 22 ottobre 1916, p. 3.

¹⁸ R. Kramer, *Maria Montessori: A Biography*, Putnam, New York 1976, p. 213.

¹⁹ Cfr. C. Petrucci, op. cit., pp. 112-113; A. Patri (1928), *Pinocchio in America*, with an essay by C. Petrucci and an afterword by M. Truglio, Tab, Roma 2025.

Lega Internazionale per l'Educazione Nuova al fine di promuovere gli ideali dell'educazione attiva.

Due anni dopo la prima edizione statunitense, l'autobiografia di Patri fu pubblicata in Francia con il titolo *Vers l'école de demain. Souvenirs d'un maître d'école américain*, tradotto da Lucien Herr, bibliotecario poliglotta presso l'École Normale Supérieure di Parigi, profondo conoscitore della filosofia tedesca e dal 1916 direttore del Musée pédagogique parigino. Il testo in francese è completato dalla prefazione di Ferdinand Buisson, docente di filosofia fortemente impegnato nella promozione della laicità dei principi educativi e nella riforma scolastica francese del 1882. Buisson si mostrò profondamente colpito dalla scrittura agevole e priva di orpelli retorici di Patri e sembrò apprezzare la sua storia personale di emigrato italiano che si faceva strada nel negli Stati Uniti fino a diventare preside di una delle più grandi scuole della periferia di New York.

Il testo non si presentava né come un manifesto asettico, né come un manuale scientifico, piuttosto ricordava una collezione di memorie scolastiche, vita ed esperienze che resero Patri un pioniere dei metodi progressivi basati su un'innata e totale fiducia verso il bambino, motore della nazione e speranza per un avvenire pacifico:

Ci offre, in una forma vivace e pittoresca, un quadro familiare, forse, al pubblico del Nuovo Mondo, ma assolutamente nuovo per noi: lo spettacolo della scuola americana in piena trasformazione.

Che questo sia il vero soggetto del libro, il lettore non lo percepisce immediatamente, tanto viene catturato dal fascino di queste pagine rapide, piene di sapore e di umorismo [...] Ci invita a “credere nel bambino”. Ci fa sentire l'assurdità dei nostri metodi d'uniformità che, invece di suscitare la vita – cioè la personalità – la soffocano e la annientano. E conclude queste “pagine libere” con un autentico inno al bambino: al bambino, motore della nazione, legame fra la patria di ieri e quella di domani; al bambino, uomo del futuro, che l'uomo di oggi deve trattare con infinito rispetto; al bambino, custode del nostro ideale e portatore delle nostre speranze più sacre: “I bambini sono la catena che unirà gli uomini tra loro²⁰”.

Patri era stato apprezzato anche da Adolphe Ferrière che lo trovò oltremodo “istruttivo” citandolo, l'anno successivo, nel suo fortunato testo²¹. Nei paragrafi tre e quattro relativi ai genitori e alla necessaria collaborazione con loro, Ferrière elogia i passaggi centrali intorno a cui l'autore italoamericano sviluppa il suo pensiero: «Ci rifiutiamo di ammettere che i bambini sono un elemento di importanza capitale nella vita economica e sociale. I bambini sono un problema che si lascia ai genitori e ai maestri e di cui la nazione non si preoccupa [...] Lo ripeto: si legge come un romanzo. È pieno di aneddoti, cita fatti concreti. I personaggi che l'autore mette sulla scena sono vivi²²».

Nel 1922 venne pubblicata una relazione in francese di Patri presentata al terzo Congresso internazionale di Educazione Morale all'interno del volume *L'éducation et la solidarité* con una

²⁰ F. Buisson, *Préface*, in A. Patri, *Vers l'école de demain: souvenirs d'un maître d'école américain*, Hachette, Paris 1919, pp. V-VIII).

²¹ Cfr. A. Ferrière, *Trasformiamo la scuola*, op. cit., pp. 12-21.

²² *Ivi*, pp. 20-21.

prefazione di Ferrière. Il testo dell'italoamericano si soffermava sulla crisi dell'educazione morale nelle scuole criticando principalmente un sistema educativo centrato perlopiù sulle parole e meno sui principi morali, sulle nozioni teoriche e sulle azioni pratiche. Al contrario, l'autore sosteneva che la pratica fosse sostanziale per introiettare proprio i valori morali a scuola, aiutando i bambini a vivere esperienze significative per comprendere il bene e il male in modo tangibile:

La moralità non si apprende attraverso regolamenti, leggi e ordinanze. Si apprende attraverso il contatto diretto e sano con verità immutabili ed esseri viventi. La vera scuola, la scuola dalla quale usciranno esseri capaci di discernere i valori morali e di conformare la propria vita ai principi morali, è la scuola che permetterà al bambino di raggiungere la propria salvezza. Lo farà con l'aiuto delle sue mani, della sua lingua, dei suoi sensi e dimostrerà di essere sulla strada giusta servendo gli altri. Questo obiettivo non sarà raggiunto con le parole. Il mondo è saturo di parole²³.

Quindi soltanto attraverso il contatto diretto con il lavoro pratico, i bambini possono sviluppare una comprensione autentica dei principi morali e raggiungere una buona condotta intesa come «forma di attività osservabile da un punto di vista sociologico perché rappresenta il modo di operare nella società e la produzione di effetti sull'individuo e sull'ambiente²⁴».

Il valore testimoniale di una "grammatica" epistolare tra Giuseppe Lombardo Radice e Adolphe Ferrière riprova la popolarità del testo autobiografico di Patri ancora nel 1927 quando il primo garantisce che si tratta di un volume «molto conosciuto in Francia²⁵». Lungi dal poter confermare che Ferrière sia stato il nodo intermediale tra Lombardo Radice e Patri, è bene fare una premessa sui tratti affini nel pensiero di Giuseppe Lombardo Radice e di Angelo Patri. Sono percepibili quegli elementi distintivi che travalicano le specifiche e differenti realtà sociali, politiche, economiche: Giuseppe Lombardo Radice è calato in un'Italia divisa in cui viene chiamato ad abbandonare la militanza ideale per rifondare un sistema scolastico che possa dare nuova dignità e identità nazionale mentre Angelo Patri ha un passato di espatriato e si inserisce in un contesto multietnico e cosmopolita che guarda con diffidenza agli immigrati relegati nei quartieri-ghetto di New York. La comunanza tra due uomini così distanti risiede certamente nella storia delle loro esperienze, entrambe significativamente segnate dalla difficoltà incontrata nella realizzazione delle scuole che immaginavano.

È in corso una ricerca di natura storico-epistolare che rimanda all'incontro tra Giuseppe Lombardo Radice e Angelo Patri avvenuto nel 1927 a Roma e di cui si conservano le fonti documentari negli archivi Giuseppe Lombardo Radice presso il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" dell'Università di Roma Tre e l'Archivio Storico dell'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa di Firenze. Ad oggi sono stati reperiti venticinque documenti che ricostruiscono il sodalizio tra i due. Nonostante si percepisca l'assenza dei nodi intermediari che permettano di avanzare ipotesi ragionate sulle

²³A. Ferrière, *La scuola su misura e la misura del maestro*, Marzocco, Firenze 1958, p. 196.

²⁴C. Petrucci, op. cit., p. 94.

²⁵G. D'Aprile, *Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferrière*, ETS Pisa 2019, p. 83.

iniziali modalità di avvicinamento e di conoscenza, le fonti restano una testimonianza preziosa sulla circolazione delle idee progressiste specialmente in Italia durante il ventennio fascista. Il primo documento utile, datato 1926, è una pubblicazione intitolata *Il dramma dell'educazione moderna in una scuola americana*, frutto di una lezione tenuta da Lombardo Radice al Regio Istituto Superiore di Magistero in Roma nell'a.s. 1925-1926 per il corso sulla scuola del secolo XX. Si tratta del primo documento firmato da Lombardo Radice in cui emergono i tratti biografici della vita di Patri e i nessi con la scuola nuova, con i principi della scuola popolare e con la prospettiva alternativa sull'infanzia e sulla scuola senza metodo. In una lettera del 10 febbraio 1927 Irene di Robilant, manager di Italy America Society, un circolo politico-culturale nato nel 1918 e facente riferimento agli esponenti di spicco del quotidiano filofascista «Il Carroccio», scrisse a Lombardo Radice sperando che egli potesse accogliere Angelo Patri a Roma «una celebrità del mondo pedagogico Americano²⁶». In occasione del viaggio in Italia, chiedeva che Lombardo Radice facesse da guida nella visita alle scuole e alle organizzazioni giovanili, affinché al rientro negli Stati Uniti Patri potesse divulgarne l'esperienza sulle riviste americane di settore. In realtà la popolarità di Patri cominciava già a circolare negli ambienti italiani come si legge nella recensione di Carmela Mungo, apparsa ad aprile del 1927, sulla rivista di Lombardo Radice «L'Educazione Nazionale», rispetto ai due testi *Child Training* e *The Problems of Childhood*, rispettivamente del 1922 e del 1925.

Seguì una lettera datata 23 settembre del 1927 in cui l'editore Sandron chiedeva informazioni sull'operazione editoriale fortemente voluta dal siciliano che nel 1930 riuscì a dare alle stampe *L'educazione del fanciullo* di Angelo Patri²⁷. Il testo più interessante da segnalare è, tuttavia, *Una visita di Angelo Patri alle Scuole italiane* che appare sulla rivista «L'Educatore della Svizzera italiana» di dicembre 1927 a firma di Lombardo Radice, come supplemento de «L'Educazione Nazionale» nel 1928 e, infine, come capitolo dell'opera postuma del 1952 *Pedagogia di apostoli e di operai*. Si tratta di un accurato resoconto dell'incontro avvenuto tra Lombardo Radice e Patri a Roma. I nuclei centrali intorno a cui ruota la scrittura sono la celebrazione dell'italianità dell'educatore italoamericano e i migliori esempi di scuole attive presenti nell'area romana. L'obiettivo di pubblicare lo stesso testo in inglese su qualche rivista americana non trovò, però, realizzazione come testimoniato da Patri in una lettera del 5 gennaio 1928 perché i contenuti sono troppo lunghi e personali rendendo, così, il documento invendibile per l'editoria americana. Si tratta dell'ultimo scambio epistolare di cui oggi si abbia conoscenza tra i due.

A partire dalla fine degli anni Venti, infatti, il crescente numero di impegni di Patri in qualità di direttore scolastico, di opinionista radiofonico e su carta stampata, di conferenziere, di scrittore farebbe supporre che non sia stato in grado di mantenere i legami con l'Italia e l'Europa in un contesto storico che, peraltro, stava sul punto di mutare completamente.

Tale rete di contatti e influenze, che supera oceani e confini culturali, testimonia la diffusione delle sue idee e la capacità di incidere profondamente sul panorama educativo

²⁶ C. Petrucci, *op. cit.*, p. 187.

²⁷ Il testo è stato ripubblicato per la collana «Educatori antichi e moderni» della casa editrice «La Nuova Italia» nel 1954 nella sua versione integrale e come proprietà letteraria riservata. Non vi è alcun cenno alla prima pubblicazione del 1930.

europeo, mostrando quanto il suo approccio innovativo fosse apprezzato e adottato anche fuori dal contesto scolastico americano.

4. Conclusioni

Al di là delle possibili differenze derivate dai percorsi e dalle storie personali e professionali di Adolphe Ferrière, Giuseppe Lombardo Radice e di Angelo Patri, esiste un terreno in cui le rifrazioni del pensiero di uno trovano accoglienza nella visione dell'altro ed è, per l'appunto, l'organizzazione della scuola per il benessere del bambino. Entrare *dentro* la storia dell'educazione, conoscere i movimenti circolari delle idee, i trasferimenti di pratiche e la condivisione di posizioni rientra a pieno titolo nella ricerca sui processi formativi. Il terreno di partenza comune resta l'osservazione che l'istituzione tradizionale non regola più i percorsi educativi nella società e la pedagogia non può limitarsi a cambiare la formula ma deve avanzare una seria proposta di rinnovamento nelle idee e nelle forme partendo dall'assunto che l'infanzia è il processo di incanalamento dei talenti, delle aspirazioni, delle credenze e delle energie dell'adulto di domani. La scuola di Patri sembra mettere in pratica i principi della propaganda educativa che Ferrière e Lombardo Radice per anni hanno diffuso in Europa, concretizzando l'esperienza di una scuola moderna e nuova, alternativa alla tradizionale perché orientata ai bambini e alla riqualificazione del mestiere dell'insegnante, non più guardiano ma accompagnatore ai percorsi di crescita dei suoi alunni. In questa nuova dimensione, la povertà educativa non viene contrastata da azioni sociali fini a se stesse ma regolate da un principio comune che garantisce ai bambini di vivere serenamente l'infanzia e perseverare nella scoperta dei talenti in un clima inclusivo che promuove la pedagogia della differenza per contrastare i conflitti sociali e costruire una democrazia reale.

Le corrispondenze sono, allora, un'attestazione di stima verso l'iniziativa pedagogica promossa da Patri senza che essa sia recepita o descritta come primigenia ma come uno dei tentativi pionieristici di cambiare la scuola dal momento che non esistono metodi migliori ma solo metodi convenienti «a colui o a colei che lo ha creato²⁸». Ciò che si apprezza e riconosce nelle doti educative di Patri è un'autentica vocazione che emerge dal valore storico-documentario di un intenso lavoro di informazione durante un decennio, quello dal 1919 al 1928, denso di episodi significativi e attraversato da grandi trasformazioni mondiali.

Bibliografia

- Ariès P., (1960), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma 1999.
Becchi E., *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 1994.
Bellatalla L., *Tra "scuola serena" e "scuola attiva": Angelo Patri*, «I problemi della Pedagogia», XL, 1-2, gennaio-aprile 1994.

²⁸ A. Ferrière, *La scuola su misura*, op. cit., p. 5.

- Cambi F., *Frontiere in movimento della storia dell'infanzia oggi*, «Studi sulla formazione», 1, 2010.
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- Cantatore L., *Memoria, infanzia, famiglia e società nelle Lezioni di didattica di Giuseppe Lombardo Radice. Con un tema inedito di Lucio Lombardo Radice*, in F. Borruso (a cura di.), *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento*, TrE-Press, Roma 2021.
- Cantatore L. (2020), *La vita nelle tasche di uno Scolaro*, in G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, ETS, Pisa 2020.
- Claparède E., (1905), *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, L'Harmattan, Paris 2017.
- Covato C., Ulivieri S. (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano 2001.
- D'Aprile G., *Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferrière*, ETS, Pisa 2019.
- D'Aprile G., *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, ETS, Pisa 2010.
- Dávila Balseira P., *The place and the representation of childhood in the history of education*, «ETE. Espacio, Tiempo y Educación», 2(1),2015.
- Edman I., *Shining morning faces till late afternoon*, «New York Tribune», 22 ottobre 1916.
- Elementary School Principals, *Educational Research Bulletin*, Vol. 1, No. 2 (Jan. 18, 1922).
- Ferrière A., (1920), *Trasformiamo la scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1963.
- Ferrière A., (1922), *La scuola su misura e la misura del maestro*, Marzocco, Firenze 1958.
- Ferrière A., (1920), *La scuola attiva*, Marzocco, Firenze 1958.
- Ferrière A., *La legge biogenetica e la scuola del lavoro o scuola attiva*, La Voce, Firenze 1924.
- Ietto A., *Angelo Patri. Da emigrante a schoolmaster*, Plectica, Sarno 2006.
- Key E. (1900), *The Century of the Child*, Putnam, New York-London 1909.
- Kramer R., *Maria Montessori: A Biography*, Putnam, New York 1976.
- Lombardo Radice G., (1915), *Come si uccidono le anime*, ETS, Pisa 2020.
- Lombardo Radice G., *Dal mio archivio didattico, Una visita di Angelo Patri*, Terzo supplemento de «L'Educazione Nazionale», Associazione per il Mezzogiorno, Roma 1928.
- Lombardo Radice G., *Il dramma dell'educazione moderna in una scuola americana*, «La Tecnica Scolastica. Rivista per gli uomini di scuola», IV, 1 gennaio 1926.
- McAndrew W., *Angelo Patri*, «The Journal of Education», Vol. 104, No. 8 (September 6, 1926).
- Patri A., (1928), *Pinocchio in America*, with an essay by C. Petruzzì and an afterword by M. Truglio, Tab, Roma 2025.
- Patri A., *The Problem of Childhood*, D. Appleton, New York 1925.
- Patri A., *Child Training*, D. Appleton, New York 1922.
- Patri A., *Progressive Plan in Education*, «Educational Forum», May 20 1920.
- Patri A., *Vers l'école de demain: souvenirs d'un maître d'école américain*, Avec une préface de F. Buisson, Hachette, Paris 1919.
- Patri A., *A Schoolmaster of the Great City*, Macmillan, New York 1917.
- Petruzzì C., *Due maestri a colloquio. Giuseppe Lombardo Radice e Angelo Patri*, Anicia, Roma 2024.
- Polenghi S., *La ricerca storico-educativa sull'infanzia nel XX secolo*, in M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (a cura di), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Junior, Parma 2017.
- Rutschky K., (1977), *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, a cura di P. Peticari,

Mimesis, Sesto San Giovanni 2015.

Scaglia E., (a cura di), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2021.

Wallace J.M., *The Promise of Progressivism: Angelo Patri & Urban Education*, Peter Lang, New York 2006.

Sommario

Abstracts	5
Giombattista Amenta <i>External and Internal Origins of the Educator's Authoritativeness and Respect</i>	12
Francesca Anello <i>Comprendere l'apprendimento per metodi didattici alternativi Making Minds</i>	22
Antonella Arioli <i>La centralità del significato nell'esperienza di apprendimento</i>	34
Gennaro Balzano <i>Costruire relazioni autentiche a scuola. Riflessioni sul contrasto a nuove forme di analfabetismo relazionale</i>	47
Vito Balzano <i>Decostruire la genitorialità: identità adulte, riconoscimento sociale e sfide pedagogiche in prospettiva internazionale</i>	57
Claudia Capaci, Gabriella Ferrara, Francesca Pedone <i>Presenza, alterità e responsabilità: il docente nella crisi dell'educazione disincarnata</i>	66
Giorgia Coppola <i>Soggettivare la formazione dei docenti: note sul pensiero di Gert Biesta</i>	75
Silvia Guetta, Greta Martini <i>Dalla learnification all'educazione critica. Il ruolo della narrazione nella formazione per le professioni della cura</i>	85
Stephanie Mian <i>Within and beyond learning: Learning as a Responsive Event – Pedagogical and Didactic Reflections of a Board Game</i>	100
Carmen Petrucci <i>Nuove scuole per un nuovo insegnante. Convergenze internazionali nella pedagogia del primo Novecento</i>	110

