

## EDITORIALE

## La scuola tra fabbrica, caserma e comunità

Nella prima parte di questo anno scolastico, non sono mancate le occasioni perché alcune indicazioni di politica scolastica diventassero argomento di attenzione dei giornali e suscitassero il dibattito pubblico. In questo editoriale ci soffermeremo solamente su due di queste: l'introduzione del voto in condotta<sup>1</sup> e l'annunciato progetto 'Educare alle relazioni'. Da esse prenderemo spunto per ragionare, ancora una volta, sull'universo scuola. Lo scopo di una rivista scientifica come la nostra non è quello di intervenire con considerazioni politiche, ma di offrire elementi di riflessione pedagogica su specifiche questioni e scorgerne le implicazioni educative, affinché il dibattito non rimanga superficiale, rischiando di ridursi a posizioni preconcepite.

### La realtà interroga, la scuola risponde

Un primo elemento da segnalare riguardo entrambe le iniziative è che esse prendono avvio da un confronto con la realtà e cercano di farsi carico dei problemi che in essa si manifestano. La scuola non è un'istituzione autoreferenziale, è in relazione con il contesto sociale e dialoga con esso. Senza questa apertura, la scuola tradirebbe il suo mandato di introdurre gli studenti alla realtà come cittadini consapevoli, critici e attivi. Le competenze di cittadinanza<sup>2</sup> che orientano le Indicazioni nazionali per il primo ciclo<sup>3</sup>, e in vario modo quelle del secondo ciclo, richiedono alle discipline di fornire strumenti culturali per consentire ai futuri cittadini di domani di diventare protagonisti della propria realtà e costruttori di una società inclusiva<sup>4</sup> e sostenibile<sup>5</sup>.

A fronte degli episodi di violenza che si verificano in relazione al contesto scuola (episodi di bullismo, aggressioni a docenti e dirigenti...) e all'impressionante numero di femminicidi, la scuola non può restare indifferente, a partire dal Ministro fino alla singola persona che, con ruoli diversi, agisce in essa.

1. Il Ddl S. 924-bis dal titolo *Revisione della disciplina in materia di valutazione del comportamento delle studentesse e degli studenti*, approvato dal CdM nel settembre 2023, inizierà il suo iter parlamentare nel gennaio 2024 per diventare applicativo, se approvato, nell'a.s. 2024/25.

2. Il riferimento dei testi normativi italiani è alle Raccomandazioni sulle competenze chiave europee del 2006 e del 2018. La più recente Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01) è disponibile in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

3. MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. In: [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf) MIUR (2018). Indicazioni nazionali e nuovi scenari. In: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari>.

4. Cfr. *LifeComp. Quadro europeo delle competenze chiave Personali, Sociali e dell'Imparare ad Imparare*. È la traduzione e adattamento in lingua italiana dell'originale documento pubblicato dall'JRC dell'EU: *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Il documento è stato tradotto da IPPASE e reso disponibile nel sito di questa rivista: <https://ricercazione.iprase.tn.it/issue/view/41>.

5. Cfr. Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp - Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Bacigalupo, M., Punie, Y. (a cura di), EUR 30955 IT, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, 2022; ISBN 978-92-76- 53202-6, doi: 10.2760/172626, JRC128040. In: <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71a1>. Si veda in questo numero la recensione a p. 275.

La risposta è necessaria. Occorre però riflettere se sia sufficiente e adeguata e quale idea di scuola esprima<sup>6</sup>. Le parole, come le scelte non sono mai neutre, creano mondi. È indispensabile riflettere sulle implicazioni e i possibili rischi impliciti: quando si parla di educazione e di scuola non basta fermarsi al senso comune o al livello di approfondimento veicolato dai giornali.

Distinguiamo le due questioni.

## Il voto al comportamento per riportare il rispetto

Quando sui giornali si leggono cronache di atti di bullismo tra alunni oppure di studenti e genitori che aggrediscono docenti e dirigenti, è difficile restare indifferenti. Sono fatti che segnalano relazioni e contesti scolastici dove il rispetto è venuto a mancare. Per essere significativa e caratterizzarsi come educativa, una relazione richiede il rispetto reciproco. È una necessità, senza questo il clima scolastico si inaridisce e impedisce che la scuola raggiunga il suo esito formativo, e frequentemente anche quello di pura acquisizione di conoscenze.

A fronte di questi fatti, molti pareri convergono nell'indicare nella perdita di autorità della scuola l'elemento che consente il moltiplicarsi di questi episodi, e nell'individuare come soluzione il ripristino di tale dimensione autoritaria. Secondo questa prospettiva, è necessario introdurre un sistema di regole che reprima i comportamenti inadeguati e funzioni da deterrente per evitarne di ulteriori. A fronte di questi comportamenti non si può infatti far finta di nulla, ma non si può nemmeno ridurre tutto il problema ad essi. Cosa significa? Ogni comportamento, problematico o meno, è come la punta di un iceberg, è quello che appare, ma non può essere letto in modo isolato e riduttivo; molti segnali meno evidenti l'hanno preceduto e molte concause hanno concorso al suo generarsi. Pertanto, l'intervento a fatti avvenuti reprime il comportamento inadeguato, ne evidenzia l'inaccettabilità, ma non risana il 'terreno' in cui questo ha preso forma. Evita il ripetersi di altre situazioni analoghe? Forse, non è certo, ma il meccanismo che, eventualmente, agisce è la paura della sanzione, non certamente un recuperato senso del rispetto, necessario perché una relazione si possa caratterizzare come educativa<sup>7</sup>.

In questo modo la scuola può forse recuperare autorità, ma questo è sufficiente e adeguato per garantire un apprendimento significativo e rispondere al suo compito educativo?

## Il rispetto non è un atto dovuto

La relazione tra docente e studente è certamente asimmetrica; l'adulto ha un 'potere' che deve esercitare. Il problema è quale scopo viene perseguito con esso: posso utilizzarlo per dare 'forma' all'altro dentro uno schema oppure per consentirgli di sviluppare le sue potenzialità in un contesto di relazioni caratterizzato da interdipendenza positiva.

6. Questa prospettiva è quella che, ad esempio abbiamo cercato di concretizzare con l'editoriale sulla parola 'merito' introdotta nella titolazione del Ministero dell'Istruzione e del Merito: *Il fascino discreto del merito. Opportunità e rischi*, RicercaAzione, vol. 14, n. 2, pp. 9-37 (2022) <https://ricercazione.iprase.tn.it/issue/view/40>.

7. La rivista *Tuttoscuola* ha dedicato al tema del voto in condotta la copertina e un'interessante serie di articoli nel numero di ottobre 2023 (anno XLVIII, numero 635, pp. 6-23).

Nel primo caso, l'insegnante non ha bisogno del riconoscimento e della fiducia del minore perché esercita un'autorità fondata sul ruolo e garantita dalle regole e dalla severità delle conseguenze che consegue al comportamento trasgressivo. Il problema del comportamento deviante è ridotto alla sua manifestazione e la soluzione prospettata può offrire l'illusione di essere non solo necessaria, ma anche adeguata e sufficiente. Restano però non affrontate le molte possibili con-cause dello stesso e le implicazioni in termini di idea di scuola che questo modo di affrontare il problema, e illudersi di risolverlo, sottende.

Al puro scopo di segnalare come la questione non possa essere discussa in modo semplicistico, evidenziamo alcuni elementi non solo connessi, ma anche sottostanti e generativi, di questo modo di intendere l'esperienza scolastica: lo studente è pensato come il destinatario passivo di un percorso al quale deve adeguarsi; il sapere proposto nelle discipline scolastiche è finalizzato alla sua ricezione; la valutazione è il controllo di quanto recepito e della sua restituzione; la didattica ha lo scopo di trasmettere quanto proposto; l'apprendimento è inteso come ricettivo e cumulativo; la relazione docente-studente è funzionale alla trasmissione e all'accertamento di quanto insegnato; la classe è un contesto da gestire perché le relazioni fra pari non interferiscano...

Nel secondo caso, l'insegnante ha invece bisogno del riconoscimento e della fiducia del minore perché la relazione educativa si sviluppa solo se c'è autorevolezza, non autorità. Infatti non è sufficiente l'esercizio di un ruolo, la professione docente, perché la relazione diventi educativa; essa richiede che l'adulto sia credibile e la sua azione riconosciuta nella sua intenzionalità promozionale perché inscritta in un rapporto che si viene a caratterizzare come fiduciale. Nello spazio di una relazione caratterizzata in questi termini, il rispetto non è un atto dovuto, ma ne è la naturale conseguenza e diventa la caratteristica intrinseca che ogni gesto assume tra tutte le persone che, con ruoli diversi, vivono l'esperienza scolastica: insegnanti, studenti, genitori, dirigenti... Per evidenziare come la discussione sul modo di agire rispetto ai comportamenti problematici sia correlata con convinzioni relative al modo di pensare l'esperienza scolastica, è utile operare il confronto con gli elementi evidenziati sopra. In questa prospettiva lo studente è protagonista del suo percorso di apprendimento; il sapere proposto dalle discipline è finalizzato alla maturazione delle competenze di cittadinanza; la valutazione esercita la funzione di accompagnamento per lo sviluppo<sup>8</sup>; l'apprendimento per essere significativo richiede il protagonismo del soggetto e la sua attivazione<sup>9</sup>; la relazione educativa vede l'azione del docente caratterizzata dai criteri dell'incoraggiamento<sup>10</sup> ed è finalizzata al fiorire delle potenzialità dello studente<sup>11</sup>; la classe è un contesto da costruire come ambiente indispensabile

8. Riguardo alla valutazione segnaliamo per una prospettiva generale: Hadji, C. (2023). *Una valutazione dal volto umano. Oltre i limiti della società della performance*. Brescia: Scholé; Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirania del voto*. Milano: FrancoAngeli. Sulla tematica della valutazione nei diversi ordini di scuola si può consultare: Girelli, C. (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Roma: Carocci e Grió, V.; Serbati, A. Cecchinato, G. (2022). *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. Strumenti e tecnologie per la scuola secondaria*. Roma: Carocci. Per le recensioni di questi volumi sulla rivista di veda <https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/227/217> e, in questo numero, la recensione a p. 265.

9. Per un approfondimento si segnala la prospettiva promossa da Tomlinson, C.A. (2022). *La differenziazione didattica in classe. Per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni*. Brescia, Scholé. Per una recensione del volume in questa rivista si veda <https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/281>.

10. Cfr. Franta, H., Colasanti, A. R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica (ora Carocci).

11. Cfr. Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina; Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina; Mortari, L. e Ubbiali, M. (a cura di) (2021). *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*. Milano: Pearson.

alla maturazione di una identità che è intrinsecamente relazionale<sup>12</sup>...

## Educare alle relazioni: serve una nuova materia?

Riflettiamo ora sull'altra questione portata all'attenzione in questi mesi.

L'incessante stillicidio di notizie relative a femminicidi e a efferati atti di violenza purtroppo appartiene alla cronaca quotidiana. Il senso di impotenza e l'incredulità di fronte alla ferocia di certe azioni criminali, messe in atto anche da giovani, non lasciano indifferenti e hanno portato a interrogarsi sul possibile intervento della scuola<sup>13</sup>. Questo è il contesto in cui, in dicembre, il Ministro Valditara ha proposto per le scuole secondarie di secondo grado un intervento di educazione alle relazioni.

All'annuncio seguiranno poi i progetti. Anche questa azione ha riscosso notevole interesse e attenzione. Proviamo a riflettere sulle sue implicazioni.

Certamente di fronte a questi fatti non si può restare né indifferenti, né impotenti: è necessario agire. La proposta di 'Educare alle relazioni' risponde a questa necessità. Occorre domandarsi se, oltre che necessaria, sia sufficiente, ma anche quali presupposti riveli e, quindi, quale idea di scuola possa contribuire a veicolare.

Dedicare un tempo specifico a educare alle relazioni è un segnale necessario, ma certamente non sufficiente. Un progetto, un corso dedicato può offrire stimoli interessanti ma l'attenzione alla tematica non può esaurirsi in quelle ore: coltivare la dimensione relazionale dell'esperienza personale va recepito come un compito necessario per il quale non è sufficiente una 'materia', richiede invece un'attenzione costante da parte di tutti gli insegnanti a tal punto da impregnare tutta l'esperienza scolastica. La dimensione relazionale e affettiva dell'esperienza scolastica non è un accessorio, ma costituisce la trama indispensabile per costruire quella relazione educativa necessaria a promuovere apprendimento significativo. Per questo la classe non è un rumore di sottofondo da silenziare, ma un contesto relazionale da curare perché diventi un gruppo caratterizzato da relazioni costruttive<sup>14</sup>.

Se manca questa consapevolezza, la proposta potrebbe addirittura costituire un alibi se a essa, condotta magari da esperti, si delegasse questa preoccupazione, perché deresponsabilizzerebbe come non esperti tutti i docenti e farebbe ritenere l'educazione alle relazioni una tematica che solo gli specialisti possono affrontare. A essere considerata sarebbe allora solamente la dimensione cognitiva dell'esperienza scolastica, cancellando da essa tutta la sfera relazionale e affettiva perché ritenuta estranea alle competenze dell'insegnante e alla sua azione.

Al rischio alibi, va aggiunto il rischio oblio. La realtà scolastica italiana ha una lunga tradizione di progetti che hanno inserito nella scuola attenzione alle tematiche personali e relazionali<sup>15</sup>.

12. Cfr. Girelli, C. (2006, 2 ed.). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*. Brescia: La Scuola.

13. Questo appellarsi alla scuola quando emerge una problematica che interroga la qualità del vivere comune va considerato con attenzione perché, se non esprime una delega deresponsabilizzante, implicitamente riconosce alla scuola un ruolo importante per il presente e il futuro della società mediante la sua azione educativa

14. Girelli, C. (2023). *La classe non si gestisce, si costruisce*. In *Tuttoscuola* anno XLVIII, n. 634, settembre 2023, pp. 50-51.

15. Fra le tante iniziative orientate alla tematica in questione, possiamo ritrovare quelle dedicate alla prevenzione del disagio e della promozione del benessere a scuola che, con i primi Progetti Giovani, a partire dal 1973, hanno iniziato a sviluppare attenzione nella scuola a tematiche prima considerate estranee. Per una lettura fino ai primi anni 2000 si veda Triani, P. (2006). *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*. Roma: Carocci.

Dare vita a una nuova iniziativa è utile, ma sarebbe importante anche capitalizzare quanto sperimentato per non dare l'impressione di ripartire sempre da zero, con l'effetto perverso di svalutare l'impegno profuso e riconoscere alle esperienze maturate il valore di 'mode passeggera' nate sull'onda di emergenze, ma che restano accessorie rispetto a ciò che costituisce il compito della scuola.

Rispetto al modo di intendere l'esperienza scolastica, quali implicazioni un'interpretazione errata di questa proposta potrebbe portare? Abbiamo già evidenziato il possibile rischio di svalutare la dimensione relazionale e affettiva riducendo la quotidianità scolastica alla sola attenzione alla dimensione cognitiva. Anche la dimensione cognitiva però viene snaturata, poiché, disconosciuta la valenza relazionale ed emotiva, il processo di apprendimento risulterebbe impoverito e ridotto a semplice acquisizione di nozioni avulse dalla realtà<sup>16</sup>. La criticità consiste nello scindere le due dimensioni, la vera sfida è invece integrarle. Infatti, l'apprendimento di un teorema matematico, come di qualsiasi altro contenuto, non avviene in un contesto di pura trasmissione avulsa dalle condizioni relazionali e affettive del contesto. Pertanto, educiamo alle relazioni anche insegnando il teorema di matematica, poiché queste non sono un concetto, ma sostanziano il modo di stare in situazione e riguardano perciò il come e il perché, non tanto, o non solo, il contenuto di cui si parla in aula.

## Intrecciare le competenze trasversali a quelle disciplinari

La positività delle dimensioni personale e sociale della vita della classe che studenti e insegnanti vivono quotidianamente costituisce una condizione essenziale perché l'esperienza scolastica permetta di maturare le competenze richieste. Se per le competenze riconducibili ad ambiti disciplinari il problema è progettare e realizzare unità di apprendimento congruenti, per promuovere le competenze 'trasversali' il problema per gli insegnanti è duplice:

- a) comprendere l'essenza degli elementi fondanti queste competenze che richiedono approfondimenti di natura pedagogica e psicologica necessari a una interpretazione educativa del ruolo docente;
- b) tradurre questi elementi in consapevolezza condivisa nel team docente per agire un'intenzionalità da rendere presente in ogni momento e azione della vita scolastica.

L'intenzionalità che sostiene la promozione delle competenze trasversali non si concretizza in una disciplina scolastica e non è compito esclusivo di uno specifico docente, ma è invisibile e pervasiva perché onnipresente e totalizzante, tanto da caratterizzare la tonalità educativa di tutta l'esperienza scolastica<sup>17</sup>. Nessuna relazione, nessuna azione didattica è neutrale: tutto contribuisce a promuovere o a ostacolare l'intenzionalità educativa deline-

16. Tra i contributi in lingua italiana più recenti e significativi: Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C. (2018), *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino; Moè A. (2019), *Il piacere di imparare e di insegnare*. Milano: Mondadori Università; Lucangeli D., Vicari S. (2019), *Psicologia dello sviluppo*. Milano: Mondadori Università; Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.

17. Girelli, C. (2023), LifeComp: un orizzonte per crescere in classe, in *Tuttoscuola*, anno XLVIII, n. 635, ottobre 2023, pp. 47-49.

ata dalle competenze trasversali.

Se questa indicazione è chiara per il Primo ciclo di istruzione con il riferimento alle Indicazioni nazionali, il tutto sembra diventare più complesso per il Secondo ciclo di istruzione, dove la presenza di riferimenti normativi è maggiormente diversificata nei diversi indirizzi.

Eppure, anche nella scuola secondaria di secondo grado l'importanza e la positività delle dimensioni personale e sociale che si sviluppa nella classe appare sempre più cruciale. A imporre questa attenzione sono anche i fenomeni della dispersione scolastica nelle sue varie forme e le tematiche della salute mentale negli adolescenti.

A ciò va aggiunta un'altra considerazione. Anche il mondo produttivo, a cui spesso si fa riferimento per sostenere la necessità della preparazione dei nostri studenti, chiede competenze specifiche, ma sempre più evidenzia l'importanza delle competenze trasversali.

Un segnale interessante in questo senso viene dalle Linee guida per i PCTO<sup>18</sup> che richiamano esplicitamente le competenze trasversali presenti nella Raccomandazione europea del 2018. Sarebbe un errore leggere queste indicazioni come limitate ai soli PCTO, perché l'acquisizione di tali competenze non può limitarsi alle poche ore a essi dedicati, ma richiede che diventi l'intenzionalità educativa che ogni docente persegue promuovendo l'apprendimento della propria disciplina. Il problema è che il buon senso non è sufficiente, serve anche una formazione pedagogica, psicologica e didattica, oltre che disciplinare.

## Evitiamo di delegare

Affrontate in modo distinto le due tematiche, è ora opportuno trarre delle considerazioni comuni.

Alla radice dei fatti che hanno sollecitato la proposta del voto in comportamento e dei progetti di educazione alle relazioni possiamo ritrovare un problema comune da cui originano diverse manifestazioni: l'emergenza educativa.

La fatica di educare è sempre più presente negli adulti, come genitori, insegnanti o nei vari contesti. Le ragioni sono complesse e interconnesse. Alla difficoltà di comprendere e al senso di impotenza, la reazione spesso si manifesta con atteggiamenti rinunciatari, di dimissione dal proprio ruolo educativo, e quindi di delega.

Anche nelle due tematiche affrontate, il rischio della delega è presente.

Nel ricorso al voto in comportamento a fronte di atteggiamenti inaccettabili, la soluzione sanzionatoria costituisce una facile delega; infatti essa consente di isolare la criticità senza leggerla come evento all'interno di un contesto relazionale che avrebbe potuto prevenire, contenere o incrementare il comportamento inadeguato. Il voto in comportamento può essere una risposta necessaria in alcuni casi, ma certamente non è sufficiente.

Nel ricorso all'iniziativa di 'Educare alle relazioni' la soluzione di introdurre una nuova 'materia' può costituire una delega ad esperti della dimensione relazionale e affettiva, riducendo

18. Nell'allegato al DM N 774/2019 in cui vengono normati i PCTO sono presentate le competenze trasversali (<https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019> pp.14-15) con riferimento alla Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018.

così l'esperienza scolastica a sterile trasmissione di contenuti. Certamente iniziative orientate a promuovere le competenze relazioni nella scuola sono utili solo se ne evidenziano la vitale necessità e responsabilizzano tutti i docenti a coltivarle nella loro pratica professionale in modo da caratterizzare la tonalità educativa di ogni loro lezione e incontro.

## Per immaginare il futuro c'è bisogno di educazione

Educare è un verbo che chiede a ognuno, nel proprio ruolo, una responsabilità che non è delegabile. Tanto più a fronte di una situazione di emergenza educativa che segnala una difficoltà diffusa, è importante riscoprire il ruolo che l'educazione può rivestire per il futuro della società. Per questo comune impegno è necessario che la scuola si interroghi con chiarezza, evitando possibili rischi, per proporsi come presidio della questione educativa nel proprio contesto.

«*Abbiamo bisogno di un nuovo contratto sociale per l'educazione che possa riparare le ingiustizie, trasformando il futuro*» è la necessità evidenziata dall'UNESCO nel suo recente documento *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*<sup>19</sup>. Nella sua ampia analisi, in cui vengono considerati i pericoli che incombono sul futuro comune dell'umanità e del nostro pianeta, il documento sottolinea come «*questo nuovo contratto sociale deve essere fondato sui diritti umani e basarsi sui principi di non discriminazione, giustizia sociale, rispetto della vita, dignità umana e diversità culturale. Deve comprendere un'etica della cura, della reciprocità e della solidarietà. Deve rafforzare l'educazione come impegno pubblico e bene comune*» (p. III).

La seconda parte di questo Rapporto propone «*modi per realizzare un nuovo contratto sociale che promuova il diritto all'educazione e rafforzi l'educazione come bene comune e sforzo collettivo che aumenta la nostra capacità umana di prendersi cura e collaborare*» (p. 49):

- re-immaginare gli approcci pedagogici per promuovere cooperazione e solidarietà (cap. 3);
- riformulare i curricoli: re-imparare come siamo interconnessi con un pianeta vivo e danneggiato richiede di imparare a empatizzare, a cooperare, ad affrontare pregiudizi e preconcetti e a gestire i conflitti (cap. 4);
- ripensare il ruolo dell'insegnante: ricerca, collaborazione e sviluppo professionale continuo, valorizzazione sociale del ruolo... (cap. 5);
- salvaguardare e trasformare le scuole perché sostengano l'inclusione, l'equità, il benessere individuale e collettivo diventando piattaforme di cooperazione, cura e cambiamento (cap. 6);
- promuovere l'educazione in tutti gli spazi e i tempi della vita, non limitandone il ruolo alla scuola (cap. 7).

19. UNESCO, Reimagining our futures together. A new social contract for education in [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707\\_locale=en](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707_locale=en). Il Rapporto è stato presentato il 10 novembre 2021, nell'ambito dei lavori della 41<sup>ma</sup> Conferenza Generale dell'UNESCO. Nel 2023 l'editrice La Scuola ne ha curato la traduzione italiana, reperibile al link <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384298>, presentata nella sezione dedicata alle recensioni di questo numero della rivista, a p. 263.

## A ognuno la sua parte

Questo editoriale ha preso le mosse da questioni discusse in questi mesi con l'intenzione di riflettere dal punto di vista pedagogico per coglierne la complessità e le possibili implicazioni. Sollecitati dal recente Rapporto UNESCO, abbiamo riletto l'emergenza educativa in chiave di urgenza per ripensare l'educazione come bene comune necessario per immaginare futuri sostenibili per tutti, fondati sulla cura, la reciprocità e la solidarietà.

Il nuovo contratto sociale invocato richiede la consapevolezza di una responsabilità che ognuno è chiamato a esercitare nel proprio ruolo.

A livello di singoli, genitori, insegnanti, dirigenti, occorre rileggere le proprie azioni nelle intenzioni che le guidano e nelle conseguenze che provocano. A fronte dei problemi che sembrano al di fuori della nostra possibilità d'influenza, a volte può prevalere il senso di smarrimento, ma è nelle relazioni intrise di passione educativa e di cura per l'altro che nessun gesto o momento risulta inutile, qualsiasi sia il contesto specifico o il clima culturale generale in cui quelle relazioni educative prendono forma.

A livello di decisori politici, il criterio dell'educazione come bene comune e come elemento strategico per promuovere il futuro dovrebbe farne percepire la priorità e la serietà, senza ridurre le scelte sulla scuola a bandierine di parte da issare. Nell'assumere ogni scelta, va considerato il suo impatto sulle persone e sulla potenzialità generativa delle relazioni che nella scuola si svolgono. Per questo le tematiche della formazione iniziale e continua degli insegnanti, della *leadership* educativa nelle scuole, della valenza pedagogica dei ruoli dirigenziali e ispettivi, andrebbero sempre affrontate con la consapevolezza della specificità propria dell'organizzazione educativa che la scuola è.

## Fabbrica, caserma o comunità?

Quando l'atteggiamento di rispetto all'interno di una relazione è considerato un dato di fatto ascrivibile al ruolo, siamo in presenza di relazioni che si caratterizzano per la loro dimensione formale e questo segnala un'organizzazione dove prevale una loro valenza 'produttiva' e una richiesta di adattamento a un codice predefinito. All'interno di questo tipo di organizzazioni le relazioni sono importanti, ma esclusivamente funzionali a uno scopo esterno ai soggetti stessi. In questa prospettiva, educare alle relazioni per promuovere il riconoscimento del valore dell'altro e curarne il fiorire delle potenzialità è un'intenzione che risulta estranea a questo modello organizzativo che prescinde dalla soggettività degli attori perché li considera unicamente nel loro ruolo. Certamente anche in tali contesti si possono realizzare iniziative che vanno in questa direzione, ma risulteranno azioni isolate, prive di una reale sinergia con la pratica quotidiana che in quelle organizzazioni si svolge.

Solamente in relazioni che guadagnano autorevolezza, e quindi rispetto, dal loro essere

---

finalizzate alla cura e al fiorire delle potenzialità dell'altro, si riscontra una dimensione che, pur rispondendo a ruoli specifici e quindi ad aspetti formali, si caratterizza per uno scopo interno ai soggetti stessi: la loro valorizzazione, la loro promozione. All'interno di queste organizzazioni prevale una valenza 'generativa' delle relazioni che si strutturano a partire dalla fiducia e dal riconoscimento reciproco per la preminente finalità della promozione della persona e delle sue competenze, a cui ogni altro obiettivo risulta subordinato<sup>20</sup>. In questa prospettiva iniziative che intendano educare alle relazioni sono coerenti con l'intera vita di queste organizzazioni e ne rafforzano la valenza, proprio perché presente consapevolmente nell'intera pratica quotidiana.

Fabbrica, caserma, comunità. Non intendiamo qui rimandare a specifiche realtà, ma utilizzeremo questi termini come metafore riferite all'immaginario collettivo, nel quale esse rappresentano diverse modalità organizzative che si differenziano, per ciò che qui ci interessa evidenziare, rispetto alla finalità delle relazioni che in esse si strutturano: produrre oggetti, modellare comportamenti, costruire relazioni significative. Al di là dello scopo dichiarato, primariamente 'produttivo' delle relazioni nelle prime due metafore, o 'generativo' nella terza, nella realtà questo non sempre viene totalmente agito. Accade così che, anche all'interno di contesti finalizzati ad altro, le persone crescano personalmente e professionalmente oppure che lo scopo generativo di un contesto comunitario sia nei fatti disatteso.

Il nostro intento è quello di provocare la realtà dell'organizzazione scuola interrogandola nel suo direzionarsi profondo.

Quale delle tre metafore rappresenta la scuola?

Una, l'altra, forse tutte e tre?

Certamente c'è una specificità da salvaguardare in ogni scelta che si compie a diversi livelli, e da non dare mai per scontata, avendone consapevolezza in ogni occasione e nella pratica di tutti i giorni.



Proseguiamo sottolineando quanto contenuto nel presente volume: le stimolanti segnalazioni della sezione "Recensioni", alcune delle quali citate anche in questo editoriale, gli interessanti contributi presenti nella sezione "Esperienze e riflessioni", lo spessore e la ricchezza degli articoli scientifici presenti nella sezione "Ricerche", di seguito brevemente presentati.

Roberto Ricci illustra nel suo articolo i principali passaggi tecnico-scientifici necessari per la costruzione dei livelli descrittivi delle prove INVALSI, nonché alcuni usi possibili dei livelli così definiti a supporto delle politiche scolastiche.

Il contributo di Debora Musola ripercorre le esperienze di ricerca-formazione realizzate in Trentino sul tema della comprensione del testo narrativo, nella scuola primaria, secondo l'approccio logogenico, illustrando le riflessioni, i materiali operativi e gli spunti di ricerca che hanno generato.

20. Cfr. Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS; Orsi, M. (2002). *Scuola, organizzazione, comunità. Nuovi paradigmi per la scuola dell'autonomia*. Brescia: La Scuola. In questa rivista si veda anche Orsi, M. (2022). *Missione Luna, Missione Terra, Missione Scuola. La comunità scolastica e la comunità educante come base del nuovo contratto sociale per le sfide dell'Agenda 2030*. (RicercaAzione, vol.14, n.1, pp.29-41: <https://ricercaazione.iprase.tn.it/article/view/212>).

L'articolo di Alessandro Gelmi vuole mostrare come un approccio interdisciplinare, con cui attingere alle risorse della neurobiologia, delle scienze cognitive e della filosofia della mente, possa aiutare a chiarire l'uso pedagogico del concetto di immaginazione, e a riflettere criticamente sui contributi di tali discipline a supporto della pratica e della ricerca in campo educativo.

Rachele Antonini e Nicola Nasi mostrano nel loro articolo le strategie adottate per elicitare le idee dei bambini di scuola primaria e integrarle nella pianificazione, implementazione e valutazione delle attività; tali strategie vengono discusse criticamente in relazione alla loro efficacia nel favorire la partecipazione e l'inclusione sociale dei bambini.

Il contributo di Federica Valbusa e Martina Ghio presenta una ricerca educativa progettata nell'ambito di un percorso di *Service Learning*, realizzato nella scuola primaria, centrato su attività di *Cooperative Learning* in geografia e scienze e sulla comprensione dei pensieri dei partecipanti in merito al significato di 'gruppo' e 'connessioni', oltre che sulle difficoltà da loro incontrate nelle attività di gruppo in cui sono stati coinvolti.

L'articolo di Cinzia Zadra ed Elisabetta Tomazzolli fa riferimento a due studi empirici condotti in una piccola scuola primaria che gestisce un'Associazione Cooperativa Scolastica (ACS), attraverso cui i bambini mettono in pratica esperienze educative *nella* e *con* la comunità e offre una discussione sulla rilevanza educativa di questa ACS.

Cristina Lisimberti e Katia Montalbetti illustrano una ricerca condotta con le scuole di Varese volta a indagare le manifestazioni della povertà educativa, intesa come fenomeno complesso che origina dall'interazione tra i bisogni della persona e le risorse messe a disposizione dal contesto; la scelta è stata quella di assumere il punto di vista degli insegnanti.

L'articolo di Lorenzo Guasti *et al.* presenta i risultati di una ricerca condotta all'interno del progetto Maker@Scuola di INDIRE, finalizzata a migliorare la didattica laboratoriale delle materie STEM; il progetto integra la tecnologia digitale con una didattica ispirata alla metodologia Bifocal Modeling, che promuove la comprensione scientifica attraverso la raccolta e la modellizzazione dei dati.

Infine, Giulia Pastori *et al.* illustrano alcuni dati emersi in uno studio idiografico esplorativo di *Student Voice*, di matrice ecologico-fenomenologica, che ha coinvolto 37 studenti di 10 scuole secondarie di secondo grado del territorio della provincia milanese, che nell'a.s. 2021-2022 hanno preso parte e/o organizzato occupazioni e prodotto manifesti studenteschi.

*Claudio Girelli e Maria Arici*