# La scuola che verrà

*Paolo Fradeani*

**Abstract**
Mai come oggi la Scuola necessita di interventi e nuove progettualità in grado di condurla attraverso i cambiamenti e le complessità che stiamo attraversando. L'obiettivo è quello di poterla socialmente riconoscere come reale comunità educante, capace di attingere ad una ampia condivisione e suddivisione di responsabilità e impegni tra tutti i suoi attori (studenti, insegnanti, dirigenti, collaboratori scolastici e amministrativi). La famiglia, pur nei suoi cambiamenti epocali, è chiamata ad assolvere ad un ruolo primario mantenendo viva quella linea di congiunzione e corrispondendo a quel patto educativo che sappia traghettare i giovani verso il tempo dell'età adulta. In tal senso diventa oggi più che mai necessario supportare l'operato di ogni insegnante, e sin dalla scuola dell'infanzia, con i giusti strumenti non solo tecnico-didattici ma anche psicologico-formativi che consentano di intercettare fragilità e bisogni e in grado di affermare nuovi processi di motivazione all'apprendimento. La maggiore acquisizione di competenze di questa natura potrà contribuire inoltre ad un rinforzo della *motivazione professionale*, soprattutto in considerazione delle insoddisfazioni e dei disagi che accompagnano spesso l'operato dell'insegnante.

**Parole chiave**
Scuola, scienze dell'insegnamento, fragilità, entusiasmo e condivisione, processi di motivazione, apprendimento.

Il secolo breve, il Ventesimo, così definito dallo storico Eric J. Hobsbawm, a causa dei tanti accadimenti che lo caratterizzarono, se comparato a questo scorcio di millennio, con i suoi fenomeni sociali economici che si susseguono con rapidità straordinaria, forse perderebbe quel primato temporale. Cambiamenti che contribuiscono a modificare il campo delle conoscenze che cresce con ritmo incalzante portando questa nostra contemporaneità ad incontrarsi con la terza rivoluzione industriale, i processi della transizione energetica e un mutamento antropologico nella costruzione delle relazioni.

Alla luce di questi eccezionali mutamenti che segnano la vita nei suoi aspetti individuali e collettivi, l'atto di "saper orientare" le nuove generazioni deve sempre più contraddistinguersi nel sapere aiutare i giovani ad imparare a scegliere, ossia a sapersi porre consapevolmente di fronte alla realtà che li circonda e saper selezionare in modo più autentico i propri interessi, nella consapevolezza dei valori di partecipazione e responsabilità.

In causa è chiamata la *pedagogia per il fare*, capace di coniugare l'arte di educare con l'insegnamento; aspetto quest'ultimo che dipenderà non esclusivamente dalla tecnica o dalle esperienze che si ritengono scientifiche, ma dal concetto che si ha dell'educazione. In tal senso prende forma la figura che rende l'allievo protagonista e costruttore dei suoi apprendimenti. Richiamandoci dunque al valore di una nuova pedagogia e al senso di un rinnovato sistema di istruzione da cui ripartire per affrontare le sfide che attendono questa società.

La proposta di Aldo Visalberghi stimola gli studi di epistemologia pedagogica di tutti gli anni Ottanta e Novanta, sostenendo con essa l'importanza di accrescere una più appropriata scienza dell'insegnamento. I termini chiave di tale dibattito sono quelli di Criticità e di Formazione. Il primo propone la pedagogia come riflessione critica sulla formazione, ovvero come disciplina che ci aiuta a capire gli aspetti impliciti e latenti di ogni atto educativo; il secondo riconosce che la pedagogia non si limita allo studio dell'istruzione scolastica per soggetti in età evolutiva ma si occupa di un processo, la formazione appunto, che riguarda l'intero arco della vita.

Senza certamente dimenticare gli apporti di Gregory Bateson, Edward H. Carr, Jean Piaget, Lev Semenovic Vygotskji e molti altri ancora, tra gli autori che hanno contribuito all'emancipazione della pedagogia e al suo costituirsi come disciplina autonoma non solo teorica ma anche sperimentale. John Dewey, uno dei più grandi pedagogisti del Novecento, in particolare nel testo "Le fonti di una scienza dell'educazione", scritto nel 1929 ma pubblicato in Italia solo nel 1952, afferma che:

- La pedagogia è una disciplina scientifica, ovvero che può utilizzare i metodi delle scienze sperimentali pur riconoscendola complessità dell'evento educativo e la sua irriducibilità ad una mera catena di cause-effetti;
- La pedagogia intrattiene rapporti significativi con le altre scienze dell'educazione (filosofia, psicologia, sociologia dell'educazione) che si presentano come fonti speciali per comprendere l'accadere educativo.

In tale prospettiva, diventa un obiettivo imprescindibile la formazione dei giovani che, oltre a possedere connotati intellettuali etici e sociali, dovrà evidenziare una valenza nazionale con forti riflessi sul terreno politico e sociale. Sarà attraverso una efficace contaminazione fatta di tradizioni e di tanti patrimoni storico-artistici, etici e giuridici, che l'identità dell'Europa potrà trovare il suo compimento.

Nel solco della concezione epistemologica tracciata, la pedagogia moderna intrattiene rapporti significativi con le altre scienze dell'educazione (filosofia, psicologia, sociologia dell'educazione) che si presentano come fonti speciali per comprendere l'accadere educativo.

Nel settore psicologico, sociologico, metodologico-didattico e dei contenuti la nuova educazione riferita a soggetti in età evolutiva, non si occupa soltanto degli apprendimenti ma plasma il processo di formazione per l'intero corso della vita. Una pedagogia che intrattiene rapporti con le altre scienze dell'educazione e sempre più incentrata a comprendere l'accadere educativo nella sua completezza. Ed è partendo da questi assunti che sarebbe improduttivo oggi comprendere e orientare il fare educativo senza tutti quei contributi che scientificamente consentono di procedere all'interno di un sistema circolare.

Una premessa necessaria per comprendere come sia necessario, oggi più che mai, che le scienze deputate a sostenere le professioni d'aiuto, contribuiscano alla costruzione del mosaico qual è il complesso universo di una coscienza in evoluzione e procedere senza ignorarsi ma contaminandosi in un confronto costante, utilizzando strumenti adeguati e adatte metodologie.

Ma ancor prima di avviare una riflessione sui mutamenti che interverranno e che modificheranno il senso del successo scolastico, è necessaria una premessa soprattutto alla luce di quanto la pandemia che ci ha attraversato, e non ancora alle spalle, ha decretato in tempi estremamente brevi.

Una bolla temporale che ci ha condotto verso drammi dolorosi e trasformazioni repentine che forse avrebbero dovuto attendere chissà ancora quanto tempo per attuarsi. Questo evento ha avuto la capacità di far deflagrare problematiche in diversi punti deboli della nostra società, velocizzando pratiche necessarie e apportando modifiche alla nostra vita di relazione e all'uso sempre più evidente delle tecnologie informatiche. L'isolamento fisico a cui siamo stati obbligati, ha consentito a milioni, tra studenti e insegnanti, di riuscire a procedere nella didattica a distanza adeguandola ad un sistema di istruzione che non l'avrebbe mai data per scontata. E invece in pochi mesi, anche tra le tante difficoltà e incertezze, la scuola ha saputo confrontarsi con le necessità dettate dal cambiamento, mantenendo un vincolo determinante con gli studenti e le loro famiglie. Non sono certo mancate le criticità come l'impossibilità per circa mezzo milione di studenti di beneficiare a pieno dell'informatizzazione sul territorio o una rete ancora spesso non perfettamente stabile ed efficace. E la povertà culturale specialmente in alcune aree del Paese ha marcato ancora la differenza. Ciò nonostante la Scuola ha attraversato un guado importante che le consentirà di aderire alle necessità future, mettendo a frutto l'esperienza maturata in questi anni di lockdown.

Alla luce di questa esperienza si può affermare che la Scuola sia entrata nelle case e non il contrario, come normalmente siamo abituati a viverla. Si è evidenziato il bisogno di rinnovare spazi

e tempi dell'attività scolastica che gioco forza si sono dovuti adattare alle regole dettate dal virus. Ma il sistema ha retto, pur nelle incertezze menzionate e la DaD (didattica a distanza) ha evidenziato, nelle necessità dettate dal momento, alcune fragilità del processo didattico. Traghettandoci in un periodo complesso e al contempo consentendoci di esprimere considerazioni sul valore della relazione e sul contatto emotivo che si innesca attraverso la didattica in presenza e all'interno dell'universo classe. Evidenziando dunque l'imprescindibilità dell'azione educativa e strutturante che si origina nella dimensione del rapporto insegnamento-apprendimento; tutelando e rafforzando la relazione studente-insegnante, sollecitando la motivazione e l'entusiasmo che si genera dal "*fare scuola*".

La difficoltà ha anche evidenziato aspetti quali la complessità del ruolo insegnante e le tante fragilità che lo attraversano. Spesso nei Consigli di classe condotti in tempo di pandemia, molto insegnanti non si soffermavano a riflettere sul senso di smarrimento e regressione degli studenti e della fatica a impostarsi in un modulo così stringente e in tempo così complesso. L'impressione che se ne ricavava è che molti di loro, al di là del notevole impegno profuso (e una certa saturazione raggiunta a causa dello stress da frustrazione acquisito durante la DaD), siano rimasti legati al profilo della classe e alle lezioni in presenza. Richiedendo il massimo ai loro studenti e impostando giudizi come se nulla fosse cambiato. In un contesto di grave emergenza in cui occorreva invece adeguarsi con ben altra tolleranza. Impensabile immaginare pochi mesi prima che un tale scompaginamento avrebbe condotto verso modifiche istantanee ed efficaci! L'impressione ricevuta dialogando con molti colleghi e che vi fosse in molti la necessità di aderire in primis agli obblighi dettati dal ruolo dimenticando però che in ogni studente possono celarsi dimensioni sconosciute; fragilità che certamente nel periodo di lockdown hanno trovato meno sponde al loro dilagare. E la scuola per molti di loro rappresenta proprio quella sponda, importante e necessaria affinché non si disperda la motivazione ad apprendere né si contaminino le suggestioni con le quali, giorno dopo giorno in quella classe ogni giovane si misura con le proprie difficoltà e la voglia di crescere. L'emergenza dettata da questo periodo, che rileva anche in questi ultimi mesi la preoccupazione per gli esiti della guerra in Ucraina, segna profondamente le emozioni di giovani e adulti; negli studenti ha provocato grandi forme di inquietudini che a volte sono sfociate in atti di autolesionismo anche gravi, generando un significativo decadimento della motivazione ad apprendere.

Ora occorre varcare alcune soglie per consentire al sistema di istruzione di progredire; l'applicazione di un modulo di scuola diffusa su cui in questo ultimo periodo si sta ragionando può consentire alla scuola di essere tale anche al di là delle sue mura. Utilizzando spazi diversi e risorse presenti su ogni territorio. Inoltre anche una diversa applicazione dell'orario con moduli più flessibili potrà garantire un utilizzo del tempo più efficace. Modifiche sostanziali ad una idea di scuola che favoriscano un modello di insegnamento-apprendimento più rispondente alle accresciute necessità, non più eludibili e che la trasformino in una reale comunità educante.

**Professionalità docente e intenzionalità educativa**

Il processo chiama in causa docenti, dirigenti scolastici, studenti e genitori, riconoscendo la diversità dei loro rispettivi ruoli e la loro complementarietà. Ed è proprio in relazione a questa capacità di costruire nuove relazioni che diventa essenziale per la scuola la ricerca di un attento coinvolgimento delle famiglie, al fine di favorire il successo scolastico di ogni studente.

La formazione dei genitori, la crescita della loro consapevolezza dei problemi e la partecipazione alla vita della scuola rappresentano pertanto gli aspetti attraverso i quali sviluppare un rapporto nuovo che contribuisca ad aumentare le competenze e le sensibilità pedagogiche dei genitori e nel contempo favorisca la crescita dell'intero sistema scolastico-educativo.

Oggi più che mai la scuola è dunque chiamata ad agire in un ambiente non isolato e che si configura come sistema complesso e articolato, connotato da esigenze contrastanti. Sarà pertanto anche attraverso un'attenta sensibilizzazione del mondo degli adulti che potranno incentivarsi

nuove e più efficaci forme di dialogo e di relazione inter e intragenerazionale. Si avverte fortemente la difficoltà dell'adulto a potersi confrontare con i giovani di oggi, quasi un arretramento della sua responsabilità educativa che non gli consente sino in fondo di farsi carico delle problematiche che affiorano oggi come punti di un iceberg. Un arcipelago giovanile denso e multistrato con le sue innumerevoli contraddizioni e complessità gravi che spesso lasciano l'adulto referente senza una risposta o ancor peggio con una risposta stereotipata e dettata dalla necessità di aderire a modelli pseudo genitoriali alquanto sterili. E tra le tante urgenze si profila come una delle necessità più impellenti proprio quella che contribuisca a riedificare un'educazione dell'intelligenza emotiva e una più raffinata pedagogia delle emozioni. Il cambiamento deve avvenire attraverso un modello culturale che sappia aderire ai bisogni della nostra società che troppo spesso invece annovera fallimenti proprio nei comparti più strategici per la formazione della persona e del cittadino di domani: scuola e famiglia.

Troppe ancora le differenze tra sforzi compiuti e risultati raggiunti; gap che anche in termini economici appare spesso negativo e che evidenzia una inadeguata propensione verso gli investimenti volti nella direzione della professionalizzazione degli insegnanti e nei progetti di innovazione didattica.

A fronte di una endemica povertà di formazione pedagogica (eccezione fatta per i primi livelli di scolarità e, forse, per questo non a caso sono quelli in cui reggiamo bene il confronto a livello internazionale), sembrava giunto finalmente il momento di una svolta: l'istituzione di una scuola pensata per professionalizzare gli insegnanti.

È presto per fare bilanci, ma le previsioni non sono incoraggianti. Nonostante la fatica e l'impegno prodigati da molti per dare corpo ad una fase che prometteva di essere molto innovativo, la scarsezza delle risorse di ogni tipo (umane, logistiche, economiche ecc…) e gli equivoci del dettato normativo incidono in maniera spesso negativa sulla reale possibilità per la scuola di aderire con efficacia alle richieste di questo millennio. Così come richiamare l'attenzione ai bisogni non sempre riconosciuti nell'ambito del sostegno appare altresì necessario. L'erosione dei diritti di tale categoria di insegnanti e la subalternità economica a cui questo delicato settore è stato sottoposto privando spesso dei diritti fondamentali gli stessi studenti, è stata una costante in questi ultimi anni. Insomma permane ancora quell'italico principio di cautela che rallenta l'innovazione e ci condanna ad una retroguardia che non consente al nostro sistema-paese di procedere più speditamente.

Siamo tutti consapevoli delle urgenze e delle sfide che provengono dai processi di globalizzazione della società e di mondializzazione della cultura. Altresì ci rendiamo conto come tutto ciò abbia una pesante ricaduta sulla richiesta di nuove competenze professionali degli insegnanti.

Assistiamo in questi ultimi anni ad un fenomeno eccezionale che ci rimanda ad aspetti su cui occorre riflettere attentamente e che rappresenterà un nodo fondamentale della politica scolastica nel prossimo futuro. Scende il numero di studenti italiani iscritti nelle nostre scuole (- 115 mila), mentre sale quello degli alunni stranieri (+ 19 mila) facendo registrare un incremento annuale del 2,2% e di circa il 25% nell'ultimo decennio: un trend in continua crescita considerando che alla fine degli anni '90 gli studenti stranieri erano poco più di 80mila! Oggi sono circa 900mila gli studenti della scuola italiana e oltre il 10% sono alunni appartenenti alle cosiddette "seconde generazioni".

Dunque la scuola che verrà sarà sempre più a trazione multietnica e il tanto dibattuto "*Ius Scholae",* in questi giorni in discussione alla Camera, rappresenta proprio il punto focale per avviare un nuovo progetto scolastico educativo. Forse i tempi sono maturi per una riforma sostanziale dei processi di cittadinanza e questo dibattito che ha come punto di riferimento l'orizzonte scuola, potrebbe rappresentare un primo segnale positivo di cambiamento. Sul tavolo il riconoscimento della cittadinanza italiana per i giovani con background migratorio nati in Italia o arrivati prima del compimento dei 12 anni che risiedano legalmente e che abbiano frequentato regolarmente almeno 5 anni di studio nel nostro Paese, in uno o più cicli scolastici. Promuovere l'integrazione e aprire ad un senso di appartenenza e partecipazione consentirebbe alla scuola di

avvalersi di una conquista straordinaria che saprebbe rilanciarla come Comunità di Cittadinanza Globale.

Interrogarsi oggi sulle nuove dimensioni della professionalità docente, in presenza di mutamenti culturali e istituzionali radicali, appare cosa certamente complessa e impegnativa. Le riflessioni successive si soffermeranno a considerare alcune delle ragioni di senso che sostanziano il ruolo docente all'interno del sistema scuola.

Un punto da cui partire potrebbe considerare il principio della sensibilità e dell'intenzionalità educativa come fulcro insostituibile per consentire ad ogni insegnante di adempiere alla sua "missione" e che va ben oltre le competenze tecniche scientifiche ed operative di cui deve disporre. Si tratta di individuare ancora un quid unificante quale anima dell'essere docente che identifichi e promuova il suo ruolo educativo prima di tutto.

L'intenzionalità, nell'agire di chi educa, coincide con la responsabilità di promuovere la stessa responsabilità nel soggetto che riceve l'atto educativo. In tal modo la motivazione del primo è provocare nel secondo l'intenzione a porsi in uno stato da cui possa fluire attenzione e responsabilità. Proporre un progetto educativo e formativo oggi prevede competenze e tecniche precise perché devono rapportarsi in un universo giovanile e sociale assai più complesso dello scorso millennio. L'obiettivo è quello di realizzare un disegno di modernizzazione che dovrà essere garantito attraverso l'innovazione didattica e la definizione di processi formativi di alta qualità, nonché favorendo l'apprestamento di investimenti nella professionalizzazione dei docenti. Valorizzando il ruolo e riconoscendone le diverse ed articolate professionalità; investendo stabilmente in relazione all'articolazione delle funzioni svolte e che si concretizzano nel riconoscimento di un diverso impegno professionale, sia rispetto al tempo di lavoro sia in relazione all'arricchimento del profilo professionale.

Quello che si vuole prendere in considerazione intende sostenere il principio della sensibilità educativa che consente ad ogni insegnante di adempiere alla sua "missione" e che va ben oltre le competenze tecniche scientifiche ed operative di cui deve disporre. Carl Rogers afferma che la valenza del processo educativo è rappresentata dalla relazione insegnante-allievo, determinata dalla stima e dal rispetto reciproco e condotta dal senso di autenticità che l'insegnante esprime in ogni momento del suo lavoro. Egli inoltre considera come fondamentale, per il buon esito del rapporto, non tanto il contenuto culturale di cui dispone l'insegnante, quanto l'acquisizione dell'abilità di ricercare, di documentarsi, di osservare, di confrontare dati, in breve di "imparare ad imparare". L'insegnante diventa in questo modo "facilitatore" dell'apprendimento, contribuendo a creare nel gruppo classe un clima di collaborazione e di sana competitività.

La letteratura psico-pedagogica indugia spesso su analisi delle condizioni socio-ambientali che caratterizzano il vivere personale e collettivo. L'immagine che emerge disegna una umanità scarsamente soddisfatta e non contraddistinta certamente dall'entusiasmo. Gli aspetti che maggiormente ne denotano una tale tendenza si legano alla scarsa fiducia nelle sue potenzialità, al prevalere di atteggiamenti contrassegnati da insopprimibile tendenza al disimpegno, alla difficoltà di recupero dei soggetti segnati da esperienze negative pregresse ecc… Queste valutazioni, diffuse e per lo più condivise, non si sa se per comodo o per convinzioni preconcette, sono frequenti anche nel corpo insegnante.

Appare un dovere fondamentale inerente all'ethos professionale dell'insegnante veicolare un'idea affermativa d'uomo. Ciò non vuole dire idealizzare la condizione umana ma ritenere indispensabile non rinunciare, per chi decide di impegnarsi a favore della crescita dell'uomo, a credere in lui e a confidare nella "forza debole" dell'educazione, come sostiene Edda Ducci, quale mezzo utile per far esplodere energie positive. In altre parole non è onesto accettare la responsabilità di svolgere un compito in cui non si crede.

Il punto fondamentale risiede dunque nel sostenere le potenzialità di cui può beneficiare il senso di "alterità". Come energia vitale di cui può disporre ciascun essere e con la quale ciascun insegnante deve costruire e rafforzare le capacità educative del suo ruolo.

Il nuovo senso del fare scuola oggi non può rimanere centrato unicamente sull'aspetto cognitivo ma è sempre più spesso connesso con le qualità relazionali e comunicative della persona nel suo fare pedagogico.

È evidente che la relazione e la comunicazione con l'altro ci portano a dover ascoltare altri componenti dell'essere e a trovare una presa di contatto più profonda. L'empatia può essere quella bussola che ci può aiutare ad orientarci nei delicati e complessi meandri dei processi mentali. Comprensione empatica dunque come capacità di apprendere confrontandosi e partecipando al mondo degli altri senza confondersi con esso.

La situazione empatica viene così a trovare un suo duplice significato, sia come esperienza diretta del superare la distanza dall'altro, sia come rappresentazione della relazione con una sua efficacia strutturante. Morin ci mette nella condizione di approfondire questi aspetti quando parla dell'educare alla comprensione come processo cruciale nella formazione dell'individuo. Comprensione dell'umano in senso intersoggettivo, non solo nel tentativo di darsi delle spiegazioni degli eventi ma nel senso di interrogare l'altro ad un coinvolgimento interiore che richiede attenzione e partecipazione. Nel suo intendimento è presente il richiamo per ogni essere umano alla possibilità di identificarsi con l'altro e quindi di raggiungerlo in tutta la sua profondità attraverso i processi di empatia, di identificazione e di proiezione. Carl Rogers come Celestin Freinet, ravvisano nella fiducia e nel potenziale dell'altro la base per qualsiasi relazione costruttiva in campo terapeutico ed educativo. In questo modo la relazione adulto-docente e giovane-allievo a scuola si interseca in un crocevia di problematiche dove la funzione docente non è solo un puro fare per gli apprendimenti ma si articola in una complessità educativa più profonda.

## L'azione umana e la doppia responsabilità del fare educativo

L'atto comunicativo rappresentato dal processo che si realizza attraverso l'insegnamento è stato da sempre considerato complesso e articolato data la diversità delle componenti che lo strutturano, le esigenze e le differenze interne a ciascuna di tali componenti, la valenza e il senso di efficacia verso cui deve tendere. Così come non si può prescindere dal considerare che comunicazione e comportamento sono praticamente sinonimi e in una situazione di interazione, il comportamento ha valore di messaggio. Dunque come sostiene Watzlawick nel suo primo *assioma:* "non si può non comunicare"; parole e silenzi mantengono cioè lo stesso valore di messaggio.

La nostra antica storia di pensiero e di tradizioni ha fornito reiterata prova della delicata complessità insita nella realtà dell'insegnare. Agli interrogativi di sempre oggi se ne aggiungono molti altri; il primato del mondo delle informazioni, la ridondanza di certe conoscenze, la specificità dei settori, le nuove acquisizioni delle scienze umane che mettono in dubbio lo sforzo di unificazione dei saperi e rendono ancor più improponibile una conoscenza totale.

La possibilità di concretizzazione degli scopi progettati è legata alla capacità di entrare in accordo con le condizioni reali della situazione e alla familiarità con le vie e i mezzi a disposizione nella particolare circostanza. Rientrano in questo ambito di riflessione anche i problemi inerenti alle nuove tecnologie e alla trasformazione dei processi di insegnamento/apprendimento che da esse direttamente derivano.

Il fare significato (sense-making), il lavoro essenziale della mente umana non potrebbe esistere senza che una cultura attribuisca significati alle cose, in situazioni diverse e in occasioni concrete. Ecco perché con Bruner e Gardner, si può dire che gli incontri educativi dovrebbero sfociare nella comprensione, e non nella mera performance. Si stabiliscono così un sovraccarico di informazioni, una sovrapproduzione di sapere, la moltiplicazioni dei codici, dei segnali e quindi dei significati, anche se espressi in maniera debole e frammentata. Il dubbio è che più informazioni, più sapere, più significati non garantiscono anche più cultura.

Oggi dunque rischiamo tutti di essere così ben informati per cui un eccesso di informazioni può diventare deformante. Si potrebbe parlare di una nuova forma di censura che consiste non nel dire

poca verità ma nel dirne paradossalmente troppa. Troppe notizie irrilevanti, incoerenti e spettacolari. Ciò può creare una "semi-cultura", una sorta di approssimazione e l'illusione di un sapere che impedisce di apprendere.

Allora per la scuola il problema diventa sempre più quello non della fornitura ma della selezione dell'organizzazione delle conoscenze. Compito preminente quello di aiutare a distinguere ciò che è semplicemente interessante da quello che è realmente rilevante. E questo lo può fare soltanto sfruttando esperienze significative, sostenendo l'incontro tra le mente e le discipline; educando a rintracciare la coerenza tra conoscenze, valori e comportamenti, a sviluppare *spirito imprenditivo* e a saper affrontare e governare il rischio.

La difficoltà dunque non è tanto quella di considerare ed accogliere le giuste istanze, ma di dosare (e osare) quantità e qualità operando scelte che sappiano mediare e selezionare nel modo opportuno affinché non si realizzi a tutti i costi un impianto conoscitivo fondato sull'inadeguatezza di una formazione enciclopedica negli ambiti più diversificati. L'insegnamento è l'azione di un soggetto che si dirige ad un altro soggetto, il primo riconosciuto per status con funzione di guida. Da quest'ineliminabile struttura dell'agire pedagogico scaturisce una doppia responsabilità per l'insegnante che dovrà avvalersi di un'etica dell'azione educativa che può essere definita come una *doppia condotta della responsabilità*. Essa è il principio costitutivo dell'etica pedagogica. L'azione responsabile dell'insegnante, infatti, esige che egli assuma, come finalità propria del suo agire, l'incentivare nell'altro il senso di responsabilità. In altre parole la relazione di reciprocità, nella dinamica del rapporto educativo, è per sua natura una relazione asimmetrica in cui costitutiva dell'azione è la funzione di guida di uno dei due soggetti interagenti.

A guardar bene programmi e obiettivi il quadro che emerge presenta ancora aspetti tutti da chiarire: si allunga la lista delle competenze tecniche sollecitate, si assegnano agli insegnanti compiti sempre più impegnativi e aspecifici, si ampliano le attribuzioni indirette, e nel mentre assumono sempre maggiore rilevanza le richieste di qualità umane.

In tale contesto appare altresì nebulosa l'area che dovrebbe chiarire l'aspetto relativo ai requisiti necessari per instaurare una comunicazione educativa. Si tende in questo modo a marginalizzare il discorso sulla responsabilità etica intrinseca alla intenzionalità pedagogica. In altre parole si puntualizzano con rigore ed esattezza le competenze tecniche di cui necessita il docente nell'esercizio della sua funzione, ma non si considera pienamente lo specifico del fine se non in rapporto ad obiettivi parziali e subordinati.

L'intenzionalità, nell'agire di chi educa, coincide con la responsabilità di promuovere la stessa responsabilità nel soggetto che riceve l'atto educativo. In tal modo la motivazione del primo è provocare nel secondo l'intenzione a porsi in uno stato da cui possa fluire attenzione e responsabilità.

Questa dinamica intrinseca all'agire educativo poggia su due cardini imprescindibili: non si può essere veramente responsabili di altri se prima non si è divenuti responsabili di se stessi; solo chi è diventato capace, nel vivere quotidiano, di decisioni responsabili può avviare altri a compiere lo stesso percorso. Questo principio è valido sia in termini generali, applicato cioè a tutte le dimensioni del soggetto umano nell'impegno alla loro armonizzazione, sia in termini più specifici per quanto attiene l'ambito del processo dell'insegnare e dell'apprendere.

Connotare l'intenzionalità educativa come promozione della responsabilità può apparire a prima vista scontato e di facile condivisione; la semplicità del dettato, tuttavia, non deve trarre in inganno. Saper riconoscere i disvalori di una società sempre più strutturata adiaforicamente, come Bauman la definisce, può fornire alle professioni di aiuto e di sostegno gli strumenti per un lavoro consapevole, supportato da una "fredda empatia", quasi un ossimoro, e fornire un argine efficace al dilagare di un break down…non solo adolescenziale. Sentirsi responsabili nei confronti di sé stessi e nei confronti degli altri di cui ci si vuol far carico non è affatto cosa semplice né spontanea e certamente non si può improvvisare. Lo prova non soltanto la constatazione del dilagare dell'irresponsabilità nella vita individuale e collettiva, ma soprattutto la fatica che ciascuno in prima persona avverte quando, in talune occasioni, è posto in situazione di operare scelte fondamentali.

## La riscoperta di competenze antiche

L'aver accennato alle precedenti argomentazioni consente di riportare l'attenzione sul concreto dei percorsi formativi degli insegnanti e sulla situazione che questi ultimi vivono nel nostro paese. Edna O'Shaughnessy ricorda che gli esseri umani hanno bisogno di sentire che gli altri li ascoltano e li capiscano. L'incontro con l'altro comporta la capacità di gestire la sofferenza emotiva e la fatica che lo accompagna, la capacità di sentire, di essere presenti nella relazione, di saper entrare in contatto con l'interlocutore, comprenderne le richieste, i bisogni e il punto di vista. Implica saper mantenere viva la curiosità di fronte all'oggetto col quale entriamo in relazione e avere pazienza, sapere aspettare e tollerare l'incertezza e il non sapere. Insegnare in questo modo si configura come capacità ricettiva, di accoglimento e di contenimento. Non solo quindi come capacità di trasmettere, quanto come disponibilità a ricevere e a dare spazio all'interlocutore. Wilfred Bion, inoltre sottolinea come ogni percorso di conoscenza è in primo luogo un'impresa emotiva.

## Il bambino di Winnicot

A tal proposito ritengo utile esprimere alcune considerazioni che nascono dalla lettura di uno dei più importanti studiosi del pensiero infantile: Donald W. Winnicot. Nei suoi studi sui bambini con comportamenti aggressivi e antisociali lo psicanalista britannico ha evidenziato gli aspetti che consentono di focalizzare la problematica e i metodi per poterla affrontare.

Un bambino che adotta comportamenti aggressivi e antisociali può divenire molto violento e far provare all'insegnante molta preoccupazione. Egli mette a dura prova la capacità dell'insegnante di sopportare ciò che avviene e a volte può creare situazioni veramente molto complesse. La carica di disagio può sconfinare nell'odio, e nella paura, soprattutto quando il bambino è talmente provocatorio che pare non fermarsi fino a che l'insegnante non gli dimostra che è arrivata al limite della sua capacità di sopportarlo. Winnicott a tale proposito ci fa riflettere su come nella situazione analitica un paziente può provocare nell'analista, nel controtransfert, dell'odio. Egli dice che quest'odio deve divenire cosciente per l'analista e deve rimanere a disposizione per eventuali interpretazioni. Ora a scuola non si tratta di fare interpretazioni, ma questo passaggio ci mette nella condizione di riflettere su alcuni aspetti di controtransfert che accadono anche durante l'insegnamento. I bambini che hanno comportamenti aggressivi a volte fanno provare all'insegnante sentimenti molto difficili come appunto l'odio, la paura, la confusione.

Può divenire di grande aiuto essere consapevoli di provare questo sentimento in rapporto al bambino che si ha davanti, non per punirlo o farlo sentire in colpa, ma perché tale consapevolezza permette di non agire l'odio contro il bambino. Dice Winnicott: "Sembra quasi che, il bambino, possa credere di essere amato solo dopo essere riuscito ad essere odiato" (Winnicott,1946), cioè solo dopo che l'insegnante, ma anche il gruppo classe, gli dà la prova che in quel momento non ne può più, ha esaurito le sue possibilità di sopportazione. Rimanere vicini a questi sentimenti è molto difficile per l'insegnante che può ritrovarsi a sperimentare se stesso come inadeguato al compito o come incerto e confuso sul da farsi.

Gli insegnanti si accorgono del loro coinvolgimento emotivo di fronte a tali problematiche. Capiscono che è necessario comprendere ma anche maturare un distacco interno, una sorta di zona franca per salvaguardare la loro lucidità e non cascare dentro al bambino e confondersi con esso. La dimensione del dialogo, allo stesso tempo, deve essere sempre presente e diviene rilevante non confondere la maschera di sofferenza che il bambino ha costruito fino ad essere percepito dagli altri come *un mostro*.

Ci si accorge che è importante parlare sempre alla sua parte sana che comunque è presente in lui e non rimarcare in ogni istante le sue malefatte e le sue incapacità. Ad esempio: "mi sembra che sei una persona che sa riflettere bene su quello che fa, forse in alcuni momenti lo dimentichi" e non dire: "Ecco sei sempre il solito, ancora non hai capito". Si riflette su come il linguaggio è

strutturante dell'identità della persona e la pone nella condizione di far appello alle sue capacità di pensiero e di relazione. Si ipotizza che quando il bambino arriva ad agire in modo tanto violento è anche perché non ha saputo riconoscere, dare un nome alle sue emozioni, o non ha saputo, in quel momento, codificare gli avvenimenti. L'azione è così qualcosa che sta al posto del pensiero.

Gli insegnanti si accorgono così che dietro la maschera di forza (o da bullo) c'è una persona molto più piccola della sua età, che si sente molto sola e ha molta paura: di essere rifiutata, scartata, allontanata, di sentirsi distante, diverso e anche di non saper codificare quello che gli accade. Quando questa percezione diviene più solida il gruppo delle docenti riesce a divenire cosciente che anche in loro sono presenti gli stessi sentimenti del bambino di paura e angoscia, soprattutto quando si inalbera e urla. Arriviamo così ad avvicinarci ai meccanismi proiettivi che intervengono nella relazione. Il bambino si accorge che l'altro ha paura di lui, questa percezione sviluppa nel bambino una insostenibile angoscia che lo porta quasi a confermare la sua mostruosità reagendo con atti aggressivi.

Come adulti è necessario rimanere saldi e fermi, consapevoli anche delle proprie paure ma non drammatizzarle di fronte al bambino perché l'altro che abbiamo davanti è un bambino che prova angoscia ma non paura. Quando il bambino sente di essere contenuto e supportato dall'altro in modo fermo, la sua angoscia diminuisce. Questo passaggio aiuterà gli insegnanti a divenire più sicuri nel dare dei limiti chiari e a portare la loro attenzione in classe e verso il gruppo. Si apriranno in questo modo delle finestre sul mondo emotivo e insieme si potrà riflettere sul tema dell'amicizia, della simpatia, della relazione con l'altro e dell'empatia.

*"È una gioia nascondersi, ma è un disastro non essere scoperti" (Winnicot, 1965)*

**Imparare è vivere**

*(Il bambino non è disattento ma attento a qualcos'altro - M.Montessori)*

È importante per l'insegnante avere ben presente che agli occhi degli alunni egli è il detentore del sapere e la fonte dell'istruzione e questo può trasmettere sicurezza agli alunni attivando in loro un senso di ammirazione, ma può anche suscitare forti sentimenti di invidia che inducono i giovani ad attaccare e denigrare la persona e il lavoro dell'insegnante. Conflitti tra amore e odio che possono rendere confuso o violento il comportamento dell'allievo nei confronti dell'insegnante inducendo nello stesso sentimenti di confusione e di smarrimento che gli impediscono di svolgere efficacemente il suo ruolo perché troppo identificato con alcuni degli aspetti della vita emotiva dei suoi studenti.

Per alcuni ragazzi, e soprattutto tra i più giovani, pensare e apprendere a scuola può divenire un'operazione complessa e carica di angoscia. I bambini che manifestano i comportamenti aggressivi sembrano rimarcare una particolare difficoltà a sopportare la frustrazione che è insita in una condizione di apprendimento. Il poter tollerare questi sentimenti dentro di sé permette al docente di comprendere meglio e chiarire allo studente le difficoltà emotive e comportamentali che questi incontra nella vita scolastica. L'insegnante offre così a tutta la classe l'esempio di una mente ricca di funzioni introiettive, capace cioè di pensare alla propria esperienza emotiva e apprendere da essa. Nella misura in cui l'adulto restituisce questi contenuti bonificati e mediati dalla propria tolleranza e dalla propria riflessione, l'alunno può, nel corso del lavoro, provare a conoscerli e riconoscerli come parte di sé e quindi a non agirli compulsivamente nella forma di comportamenti indisciplinati e strategie cognitive inefficaci. Questi aspetti bonificati possono essere ripresi attraverso la riflessione del giovane e utilizzati come nuovi pensieri e strumenti di consapevolezza delle proprie azioni, traducendosi in un miglior adattamento al mondo esterno. Se crescita vuol dire poter contare sulle proprie risorse anche di fronte alle incognite che presenta un problema nuovo, si può comprendere come il compito culturale dell'insegnante non si esplichi tanto nel trasmettere strategie o percorsi standardizzati, ma nel testimoniare che vi è la possibilità di occuparsi di qualcosa anche se ci è ignoto e ci spaventa. L'avvicinarsi ai vissuti e alle fantasie che, spesso, gli

alunni tentano di comunicare può permettere all'insegnante di comprendere in quali angusti confini spazio-temporali si sia rifugiata lo loro mente per aiutarli a venirne fuori. E l'ambiente scolastico può divenire territorio di conquiste del "sé".

L'adulto educatore cresce con i figli, con gli studenti, se non agisce con maschere e non adotta la tecnica dello scaricabarile; il non ritenersi perfetto, consente di riconoscere i suoi limiti e fa dell'errore un momento importante di arricchimento. Le azioni di insegnamento/apprendimento, quindi, coinvolgono alternativamente i soggetti e non vanno in direzioni diverse, anzi si intrecciano in momenti positivi e soddisfacenti che permettono di evitare circostanze di negazione di sé e/o dell'altro. Non avremo più bambini messi nel *cestino degli stolti*, come vengono definiti da Robert Sternberg (Sternberg, 1997). E in tal senso assumono una valenza insostituibile le competenze proattive a cui ci si richiama attuando percorsi nell'universo della disabilità; un potenziale trasformativo capace di attivare energie appassionate nel costruire "*avventure di apprendimento*".

È necessario aiutare ogni educatore a chiedersi in primo luogo "chi è la persona che ho di fronte", relegando tra parentesi l'ansia della perfezione, del dire a ogni costo, del diagnosticare subito e comunque, puntando piuttosto sull'aspetto maieutico, mettendosi in una posizione d'ascolto, osservando il verbale e il non verbale, con particolare attenzione a rilevare insieme i punti di forza, tenendo conto delle dimensioni spirituale, psichica e biologica.

Una metodologia che consenta di dare significato ad ogni esistenza, di prendere coscienza degli aspetti di carattere specifico, non per alienare me per evidenziare risorse, per sottolineare la dignità di ogni persona e accogliere ogni individualità.

Diventa pertanto un'esigenza dello specifico dell'etica educativa quella di stabilire il bisogno di ricollocare la professionalità docente in una assunzione di responsabilità totale, costitutiva dell'ethos professionale. L'assunzione di responsabilità per l'altro postula, come si è detto, una già acquisita conquista di responsabilità per sé. Sarà consapevole del proprio ruolo chi perseguendo un percorso di ricerca e conoscenza, riuscirà ad entrare in un rapporto leale con sé stesso, chiarendosi responsabilmente sulle ragioni che guidano il suo cammino di crescita umana. La formazione deve scaturire da un costante impegno di crescita totale. Nell'affrontare i compiti della formazione docente ci è sembrato che questo obiettivo rientri tra quelli formativi fondamentali. Occorre orientare alla scoperta di tutte le potenziali ricchezze presenti nel proprio essere e sensibilizzare a coglierne le valenze positive.

La complessità di tale compito è, altresì, sostanziata dalla necessità di affermare il primato del soggetto sui contenuti oggettivi, la centralità dello studente, protagonista con la totalità delle proprie aspettative, vocazioni, attese, la preminenza della formazione totale rispetto alle attese, pur legittime ma parziali, dell'economia e della politica. La dispersione, male cronico della nostra scuola che la porta tra i Paesi europei da avere uno dei tassi più elevati, è il risultato di politiche che non hanno saputo condurla verso concreti cambiamenti epocali e che per troppo tempo ha mantenuto un modello ancorato a gentiliane memorie e da cui solo negli ultimi decenni si è affrancata definitivamente!

Fare Scuola oggi necessità del sostegno di una conduzione sistemica, di un supporto di reti in grado di favorire percorsi che possano attingere dalle molteplici esperienze che in ambito professionali determinano competenze nelle relazioni di aiuto e di accompagnamento. Ritengo in tal senso utile l'iniziativa dell'Associazione Lesra e Rubin onlus alla quale ho preso parte e realizzata in occasione della presentazione del libro "Psicoanalisi a Scuola". Nell'occasione del confronto un partecipante ha parlato di "*besizzazione*" ed il termine mi ha sollevato una serie di riflessioni richiamando un aspetto critico che in questi anni ha caratterizzato la progressiva *medicalizzazione* della scuola che sta smarrendo la sua vocazione primaria. Con la Legge 104 del 92 la dimensione della disabilità entra nella Scuola e l'istruzione diventa tramite insostituibile per l'integrazione sociale. Da allora l'avvento di nuove tecnologie e avanzamenti scientifici hanno consentito di migliorare le competenze didattiche e il processo di insegnamento-apprendimento. Un aspetto che ha però destato alcune criticità ha riguardato l'eccessiva prolificazione di Agenzie specializzate in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento. Se da un lato questo ha potuto agevolare la presa in

carico da parte della scuola degli studenti che presentano tale diagnosi, dall'altro ha contribuito ad aprire un argine che si è esteso forse in maniera eccessiva e specialmente in questo ultimo decennio. L'enorme produzione di certificazioni mediche che hanno bersagliato le classi di ogni ordine e grado hanno in parte contribuito a rendere più complesso il ruolo insegnante, determinando spesso un punto di rottura tra la linearità del processo di insegnamento e la sua efficacia.

Il riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali (BES) apportando completezza al portato educativo-didattico, ha ingenerato spesso confusioni a causa di una eccessiva e forse non sempre proficua permeabilità della scuola alla dilagante modalità di certificare, in ambito clinico, determinate criticità dell'allievo. E la difficoltà della scuola nel sapersi gestire risulta sempre più evidente. Frequente infatti, specialmente nelle classi più numerose con oltre 26/28 allievi, rilevare la presenza di numerosi studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e costituite al contempo da più studenti con il sostegno. Nonostante gli sforzi prodotti diventa in tal senso estremamente complesso avviare un percorso che possa consentire a tutti di avvalersi a pieno di un processo di insegnamento-apprendimento e in cui i percorsi di coesione e integrazione sociale siano realmente agiti. Occorrono pertanto nuove risorse che sappiano accrescere il valore della scuola italiana che annovera ancora un primato negativo posizionandosi all'ultimo posto in Europa per investimenti relativamente al comparto dell'istruzione, dell'università e della ricerca (dati Eurostat 2021).

È necessaria una nuova condizione di equilibrio capace di accogliere il senso di smarrimento del docente sempre più *burocratizzato*, restituendo alla scuola, con tutti i suoi soggetti, insegnanti, studenti e genitori, quel ruolo di costruttrice di valori come reale comunità in cammino e in cui soprattutto ogni studente si senta persona e non meramente un codice …come appartenente ad una sigla!

Termino questo lavoro riconducendomi ancora al valore intramontabile del pensiero di Don Milani, *un ponte dal secondo dopo guerra al futuro*. Un pensiero il suo che esprimeva allora le finalità educative di una scuola orientata alla presa di coscienza civile e sociale e che assume oggi ancor più vigore per quel valore dell'accoglienza, da lui sostenuta con eccezionale coraggio. Occorrerà impegnarsi, affinché questo possa rappresentare il filo conduttore insostituibile con cui, in una società complessa e in costante cambiamento, si determinino le trame educative di un moderno sistema scolastico, teso a incentivare prassi per una scuola realmente attrattiva che crei motivazione. Per una Scuola che incoraggi ogni studente ed insegni ad apprendere a vivere.

Luglio 2022 / Paolo Fradeani: insegnante di Scienze motorie e di sostegno; specializzato in Pedagogia clinica e operatore scolastico psico-pedagogico. E-mail: pafrade1@virgilio.it

**Riferimenti bibliografici:**


- Andreoli V., Lettera a un adolescente, Bur Rizzoli 2009;
- Bauman Z., Vita liquida, Ed. Laterza 2005
- Benedetti F. – Guspini M. – Vespa G., La progettazione dello sviluppo locale, Anicia 2002;
- Benvenuto G./ Rescalli G. / Visalberghi A., Indagine sulla dispersione scolastica ed. La Nuova Italia 2000;
- Berzano L., Giovani e violenza, ed., Ananke, Torino 1997;
- Boncinelli E./ Galimberti U., E ora'. La dimensione umana e le sfide della scienza, Einaudi 2000;
- Borgna E., L'arcipelago delle emozioni, Feltrinelli 2007;
- Bruner J., La ricerca del significato – Per una psicologia culturale, trad.it., Bollati-Boringheri 1997;
- Catarsi E.; La relazione d'aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi, Ed. Del Cerro 2006:
- Dewej J.; Come pensiamo, Raffaello Cortina Ed., 2019;
- Di Maria / Falgares, Elementi di psicologia dei gruppi – psicologia Mc Graw-Hill 2005;
- Ducci E.; Sui temi dell'umano, Ed. Anicia, 2021
- Fradeani P., Scuola in Progress. Progettualità educativa tra autonomia e glocalismo. Vincenzo Grasso Editore 2009;
- Galimberti U., Duttili e tolleranti per una filosofia del nuovo millennio, in " La Repubblica" 1999;
- Gardner H., Sapere per comprendere, trad.it., Feltrinelli 1999;
- Giori F., Adolescenza a rischio, Il gruppo classe come risorsa della prevenzione, Franco Angeli, Milano 1998;
- Manca M., Difformità educative per una società complessa - Aras edizioni 2017;
- Maragliano R., La tecnologia fa scuola, ed. Anicia, Roma 1999;
- Marcelli D., Il bambino sovrano, Raffaello Cortina editore, 2004
- Molinari I., Speltini.G., Il fenomeno delle prepotenze in classe e le dimensioni della competenza sociale, Il Mulino. Bologna 2001
- M.Montessori, Il segreto dell'infanzia, Garzanti Editore,1986
- Morin E., Una testa ben fatta, trad.it., R.Cortina, Milano 2000;
- Morello M., Ripensare la devianza, Edizioni associate Roma 1997;
- Pati L. Scuola e famiglia – Scholè, 2019;
- Piaget J., Lo sviluppo mentale del bambino; Einaudi 2000
- Piaget J. Inhelder B., La psicologia del bambino; Einaudi 2001
- Ravaglia A. Attraverso Bauman. Processi di ermeneutica pedagogica., Franco Angeli 2009;
- Rifkin J., L'età dell'accesso, trad. it., Mondadori 2000;
- Rogers C., Terapia centrata sul cliente, La nuova Italia 1997;
- Segal H.; Melanie Klein, Boringhieri 1985
- Simonetti G.E., La domesticazione sociale, Ed. Derive Approdi, 2003;
- Winnicot D., Bambini, Raffaello Cortina Editore, 1997


<u>Altre fonti documentali:</u>


- Carta Europea dei Diritti, Parlamento europeo/Commissione europea/Governo italiano – in collaborazione con Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca – marzo 2002.
- CENSIS, dati del rapporto sulla situazione sociale del Paese, 1996-2018
- CERI/OCSE, Pianificare il futuro. I giovani e l'orientamento professionale, ed. Armando Roma 1998-2000
- Cittadini in crescita – Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza 2008-2016
- ISTAT, Indagine multiscopo sulle famiglie "Tempo libero e cultura", Roma 1995.
- Caritas italiana, rapporto annuale, 2018

- COSPES, “L’età incompiuta”, Leumann (TO) LDC ’95.
- Indagine conoscitiva sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza, 2018.
- DONATI P. e ALTRI “Giovani e generazioni”, Il Mulino 1998.
- Commissione europea, Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva, Libro Bianco 1996.
- Migrazioni in famiglia – Quaderno n.2 AV / Studenti del Liceo Ginnasio di Stato Eugenio Montale 2016
- Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali elementari medie e secondarie superiori - MIUR 2016
- Handicap e integrazioni nella scuola - MIUR 2003
- Indagine annuale Alunni con cittadinanza non italiana – MIUR 2005
- Laboratori: Psicoanalisi nel trattamento dei ragazzi al limite. Progetto e coordinamento di Tito Baldini, 2021
- Non solo bullismo. Fradeani P., Rassegna dell’istruzione, Le Monnier, N.1 2009/20010
- Quale emergenza? Fradeani.P. Rassegna dell’istruzione, Le Monnier, N.4 2008/2009
- Rapporto Eurispes – rapporto nazionale sulla condizione dell’infanzia e adolescenza 2016 / 2019
- “Tutti uguali tutti diversi” oppure “nessuno uguale nessuno diverso”, Fradeani P., Rassegna dell’istruzione, Le Monnier, N.2-3, 2009/2010