

Valorizzare l'insegnamento attraverso l'attitudine etica dell'insegnante

L'approccio progettuale come terza via

Marco Iori¹

Sommario

Il presente contributo prende le mosse dalla proposta di Biesta di riscoprire il valore dell'insegnamento, nell'ambito di una prospettiva democratica, tentando di rispondere al suo invito di continuare la ricerca di una terza via che superi il dualismo tra insegnamento inteso come controllo e libertà strettamente connessa all'apprendimento (Biesta, 2017). In questo senso si intende individuare quale elemento dirimente in tale processo il posizionamento etico da parte dell'insegnante, approfondendone le caratteristiche, le dimensioni e la valenza. In particolare modo si vuole indagare come la competenza riflessiva del docente, il lavoro su di sé, attraverso l'osservazione e l'analisi dei propri agiti e delle motivazioni che li hanno guidati e, infine, la predisposizione al dialogo e all'ascolto attivo, rappresentino qualità determinanti nell'ambito dell'attitudine etica che lo caratterizza. Per raggiungere tali obiettivi ci si focalizzerà sull'analisi del paradigma delle competenze, per poi dedicarsi alla proposta di valorizzare l'insegnamento, esplorando la funzione dell'attitudine etica dell'insegnante in questo senso. Si concluderà infine il contributo avanzando la proposta dell'approccio progettuale quale via di sintesi per la riqualificazione del ruolo del docente, seppur in una prospettiva socio-costruttivista.

Parole chiave

Competenza etica, Paradigma delle competenze, Attitudine etica, Approccio progettuale, Insegnante riflessivo.

¹ Dottorando di ricerca presso il Corso Reggio Childhood Studies dell'Università di Modena e Reggio Emilia e Fondazione Reggio Children. Ha coordinato per dieci anni nidi e scuole dell'infanzia e si sta ora dedicando a indagare il rapporto tra educazione ed etica, pensiero riflessivo (individuale e collettivo) e valori, in particolare modo nel contesto della scuola dell'infanzia.

Valuing Teaching Through the Teacher's Ethical Attitude.

A Project Approach as the Third Way

Marco Iori¹

Abstract

This contribution attempts to respond to Biesta's exhortation to rediscover the value of teaching within a democratic perspective, continuing the search for a third way that overcomes the dualism between teaching as control and freedom as learning (Biesta, 2017). In this sense, the goal is to identify the ethical positioning of the teacher as a determining element in this process, delving into its characteristics, dimensions and significance. In particular, the aim is to investigate how a teacher's reflexive competence, their work on self, through observation and analysis of their own actions and the motivations behind them, and, finally, their predisposition to dialogue and active listening, represent determining qualities in the teacher's ethical attitude. In order to achieve these objectives, the contribution will focus on the analysis of the competence paradigm, and will then turn to the proposal to enhance teaching, exploring the role of the teacher's ethical attitude in this regard. Finally, the contribution will conclude by putting forward the proposal of the project approach as a way of synthesising the redevelopment of the teacher's role, from a socio-constructivist perspective.

Keywords

Ethical competence, Paradigm of competences, Ethical attitude, Project approach, Reflective teacher.

¹ PhD student at the Reggio Childhood Studies Course of the University of Modena and Reggio Emilia and the Reggio Children Foundation. You have coordinated nurseries and nursery schools for ten years and are now dedicating yourself to investigating the relationship between education and ethics, reflective thinking (individual and collective) and values, particularly in the context of nursery schools.

Ripensare l'insegnamento secondo una prospettiva democratica

Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012) hanno segnato in Italia il massimo momento propulsivo per il passaggio da una scuola focalizzata sull'insegnamento a una scuola centrata sull'apprendimento. Le unità di apprendimento, intese come cardine del nuovo modello organizzativo e didattico della scuola italiana, ne sono l'esempio più emblematico.

Tale approccio ha le proprie origini epistemologiche nelle dottrine del capitale umano e nella cornice di una società neoliberista (Baldacci, 2019), ovvero nella convinzione basilare che lo studente debba essere innanzitutto preparato al mondo del lavoro, attraverso l'acquisizione di competenze e conoscenze spendibili che lo rendano appetibile nel momento in cui andrà a confrontarsi con la ricerca di un'occupazione. Secondo questa prospettiva è il mercato del lavoro a dettare la linea e fissare gli obiettivi educativi della scuola, quando, al contempo, la politica fa un passo indietro e decide di abdicare al proprio ruolo di interlocuzione con la pedagogia, per lasciare campo libero alle istanze economiche (Baldacci, 2019).

D'altro canto la nascita stessa del costrutto di *competenza* e del suo utilizzo in campo educativo è legata a una visione volta al successo professionale: nei primi anni Settanta lo psicologo statunitense David McClelland propone, infatti, di associare il concetto di competenza ai tratti della personalità, criticando l'approccio basato sui test di intelligenza utilizzati per predire l'affermazione in ambito lavorativo, negando la correlazione tra il quoziente intellettivo, i risultati nei test e le reali competenze necessarie nella vita lavorativa (McClelland, 1973).

L'evoluzione di tale modello, nella proposta di Prahalad e Hamel, sposta l'attenzione dalle abilità individuali, possedute dal singolo soggetto e valutabili singolarmente, alle competenze che distinguono un gruppo, in particolar modo un'impresa, e influiscono su ciò che essa può offrire ai clienti a cui si rivolge (Prahalad e Hamel, 1990).

In questo solco, ma con un'importante evoluzione, si situano gli interventi dell'OMS, che, a partire dall'inizio degli anni Novanta e fino agli anni più recenti, si occupa della questione domandandosi quali competenze siano necessarie all'individuo per vivere una vita degna di essere vissuta. In prima istanza l'OMS individua dieci *life skills* fondamentali per l'instaurazione di efficaci relazioni sociali, di un positivo rapporto con se stessi e di una gestione corretta delle problematiche quotidiane, tra le quali la capacità di prendere decisioni, il *problem solving*, il pensiero creativo, il pensiero critico, la comunicazione efficace, l'autoconsapevolezza, l'empatia e la gestione delle emozioni.

Lo scopo dell'OMS è quello di indicare alle agenzie educative e formative di tutto il mondo uno degli obiettivi principali per la salvaguardia della salute e del benessere di bambini e ragazzi, prevedendo un successivo passaggio in cui tali

indicazioni vengano tradotte in specifici programmi di promozione di ciascuna di queste competenze, contestualizzate nell'ambito sociale e culturale di riferimento (WHO, 1993). Riprendendo la genesi di tale costrutto, in ambito economico, non stupisce il fatto che l'impulso lanciato dall'OMS sia stato raccolto e rilanciato da organizzazioni quali il Forum economico mondiale e l'Organizzazione mondiale per la cooperazione e lo sviluppo economico.

Il contributo del primo al dibattito si traduce sostanzialmente nella proposta di un modello di competenze in cui sono elementi cardine la spendibilità nel mondo del lavoro e l'attenzione alle necessità della società tecnologica (WEF, 2015). Le abilità per il ventunesimo secolo sono suddivise in tre macrocategorie: alfabetizzazione fondamentale (alfabetizzazione, capacità matematiche, alfabetizzazione scientifica e informatica, alfabetizzazione finanziaria, culturale e civica); competenze (pensiero critico e *problem solving*, creatività, comunicazione, collaborazione); qualità caratteriali (curiosità, iniziativa, perseveranza, adattabilità, leadership, consapevolezza sociale e culturale).

L'OCSE propone inoltre il proprio modello di competenze, affiancando, in una logica di reciproco scambio e influenza, le competenze cognitive (capacità mentale di acquisire conoscenze e esperienza; interpretare, riflettere e estrapolare in base alle conoscenze acquisite) e le competenze socio-emotive (capacità individuali che si manifestano in modelli di pensiero, sentimenti, comportamenti).

Vengono così messe in relazione le abilità cognitive di base (memorizzare, elaborare rapidamente, riconoscere modelli), e più in generale il ragionamento, la riflessione e la concettualizzazione, le capacità di interpretazione, estrazione e accesso alle informazioni, con la capacità di gestire le emozioni, di collaborare con gli altri, di raggiungere i propri obiettivi, dimostrando perseveranza, autocontrollo, passione, rispetto e cura per gli altri, oltre a autostima, ottimismo e fiducia in se stessi (OECD, 2015). In entrambi i casi, risulta evidente come le competenze caratteriali, relazionali, socio-emotive siano funzionali alla costruzione di un *buon lavoratore*, di un dipendente o un imprenditore che si inserisca all'interno del sistema socioeconomico vigente.

Le conseguenze di tale articolato processo, in parte anche feconde, in quanto generatrici di proposte volte a una scuola che concentra la propria attenzione sui bisogni di ogni studente e che tenta di stimolarne l'espressione delle competenze, in parte aderenti al modello di società neoliberista nell'ambito del quale è stato proposto, hanno contribuito a mettere in secondo piano la figura dell'insegnante, attraverso quella che Biesta definisce *learnification*.

Questo concetto riguarda l'individuazione come degno di nota, in ambito educativo, soltanto di ciò che è misurabile, oggettivo, quantificabile e il conseguente svilimento di ogni elemento che non rientri in tali canoni (Biesta, 2010).

La conseguenza drammatica di tutto ciò è la seguente: se in ambito educativo la valutazione viene ridotta esclusivamente in termini di apprendimento di cono-

scienze e abilità osservabili attraverso test standardizzati, diviene trascurabile tutto ciò che non rientra in questa categoria, ovvero alcuni aspetti cruciali dell'agire educativo, tra cui le sue finalità. Marginalizzando la questione educativa, inoltre, si afferma la sostanziale responsabilità del docente solo per quanto riguarda gli apprendimenti oggettivamente controllabili: se c'è apprendimento e se questo emerge dai test l'insegnante ha raggiunto il suo scopo e assolto il suo compito, in caso contrario è stato inefficiente. La logica economica viene così applicata completamente all'ambito scolastico, tanto da negare qualsiasi valenza educativa all'atto dell'insegnamento e, parallelamente, allontanarsi dal paradigma della scuola come comunità, per far prevalere quello di *scuola-azienda* (Baldacci, 2014, pp. 125-127).

Anche nel caso delle *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012): se vi si possono riscontrare da un lato propositi di lungo respiro che hanno avuto il merito di innescare, o meglio valorizzare, un processo di individuazione del soggetto che apprende come protagonista del proprio apprendimento, pensatore critico, in dialogo e in una condizione di ricerca, insieme a altre soggettività, d'altro lato il processo di semplificazione e banalizzazione generato ha condotto all'identificazione dell'apprendimento con processi cognitivi misurabili e valutabili attraverso test oggettivi e standardizzati. Questo ha comportato l'uscita di ogni elemento che non rientra all'interno di quel range oggettivo e osservabile dalla sfera di ciò che viene ritenuto prioritario o perseguibile da parte della scuola.

Si è così avviato un deprecabile passaggio, a livello istituzionale, da una scuola che sente proprio il compito di educare inscindibilmente intrecciato alla funzione formativa, che si caratterizza per una gestione democratica e pone al centro la relazione, a una scuola che segue logiche efficientiste, che si vive come un prodotto in vendita, verticistica e concentrata esclusivamente sul raggiungimento di risultati oggettivi, capovolgendo così le istanze di segno opposto (Baldacci, 2014; Massa, 1987).

La qualità dell'insegnamento non è stata esente da tale processo e anzi ne è stata travolta, finendo per essere lei stessa sottomessa ai sistemi di valutazione nazionali e internazionali incentrati sulle prestazioni degli allievi (ad esempio: INVALSI e PISA). La qualità del docente è sempre più legata a quanto gli allievi si dimostrino performanti rispetto a richieste coerenti con ciò che il mercato del lavoro desidera: competenze e conoscenze di un produttore più che di un pensatore critico (Baldacci, 2014). È in tal senso che Biesta riafferma quanto invece la scuola abbia un compito educativo, individuando le tre direttrici dell'educazione: preparazione e acquisizione di abilità e competenze; socializzazione, ovvero la conoscenza di tradizioni e costumi; soggettivazione, cioè l'emergere di soggetti adulti autonomi (Biesta, 2017, p. 132).

Biesta avanza inoltre un ulteriore passaggio paradigmatico: se storicamente il valore dell'insegnamento, a discapito dell'apprendimento, è stato difeso da chi

era portato a conservare lo status quo, promuovendo innanzitutto il principio di autorità, gli innovatori si sono invece schierati a favore dell'apprendimento, delle competenze e dell'innovazione della didattica.

In questa tensione Biesta opera un ribaltamento decisivo, sostenendo «un argomento progressista per un'idea conservatrice», ovvero l'idea per cui «l'insegnamento svolge un ruolo essenziale per perseguire un tipo di educazione orientata alla libertà dello studente» (Biesta, 2017, pp. 126-127). Il rischio di con venire sull'importanza dell'insegnante, giudicandolo un *fattore* nel processo di apprendimento (OECD, 2005), significa per Biesta in realtà sminuirne il compito in quanto lo si priva di una delle sue specificità: la valenza educativa.

Biesta critica quindi fortemente il sistema di istruzione come mero oggetto di analisi nell'ambito di un impianto valutativo esclusivamente in termini definiti e oggettivi, attraverso strumenti standardizzati quali test a risposte chiuse. Da questo emana un'idea di formazione come trasmissione di nozioni, conoscenze e competenze misurabili, inquadrabili, etichettabili e comunque emergenti nell'ambito di test oggettivi.

Il pericolo che Biesta individua è quello di dimenticare il vero fine dell'educazione. E il suo invito è quindi quello di riscoprire il compito educativo del docente, in termini di responsabilità etica nei confronti di bambini e ragazzi, assumendo come riferimento la proposta di Lévinas. È su tale elemento, per Biesta, che si fonda un altro carattere rilevante del processo educativo: l'emancipazione dello studente. Per Biesta è centrale la funzione dell'insegnante nel suscitare il desiderio di essere soggetti adulti, ovvero di vivere una libertà adulta «di cui facciamo esperienza quando proviamo a esistere nel e con il mondo e non solo con noi stessi» (Biesta, 2017, p. 127). L'insegnamento deve quindi essere volto a creare uno spazio in cui gli studenti possono essere soggetti nel mondo e non oggetti, anche esprimendo dissenso, e non meramente uno spazio di libertà di imparare, conferire significato alle cose e conoscere.

Ripensare tale paradigma e porre la questione della valorizzazione dell'insegnamento ha come effetto precipuo sostenere il compito educativo della scuola (Baldacci, 2014; Massa, 1987), riconoscendone l'inscindibile legame con l'istruzione, come emerge dall'esortazione di don Milani e dei ragazzi della Scuola di Barbiana quando, rivolgendosi agli insegnanti, scrivono: «Tocca a voi supplirlo in tutto: istruzione e educazione: sono due facce di un problema solo» (Scuola di Barbiana, 1976, p. 63).

L'attenzione interamente rivolta all'apprendimento si è infatti dimostrata una fonte di eccessiva segmentazione del processo in cui perde di valore la presenza di un'idea globale, un riferimento chiaro a livello valoriale: emerge pertanto come urgente la necessità di un curriculum di educazione etico-sociale (Baldacci, 2020) che funga inoltre da cornice per dare alla scuola un orizzonte di senso maggiormente definito e che superi il paradigma della scuola-azienda,

a favore di un'idea di scuola come comunità democratica (Dewey, 1916; Baldacci, 2014).

L'attitudine etica dell'insegnante: la riflessività come elemento centrale del dispositivo educativo

L'attitudine etica del docente si configura come una delle principali dimensioni di tale professione, anche se connotata da una profonda lacuna, da un lato in termini di ricerca sul rapporto tra etica e insegnamento (Damiano, 2007, pp. 13-16) e dall'altro nell'emersione, in senso fenomenologico, delle buone pratiche morali in auge (Damiano, 2007, pp. 16-17), quale stimolo alla riflessione e alla condivisione tra diverse realtà.

La recente proposta di un curriculum di educazione etico-sociale (Baldacci, 2020), sostanzialmente dedicata agli insegnanti e, più in generale, al mondo della scuola, ha spezzato tale digiuno riguardante uno degli aspetti più importanti e caratterizzanti il ruolo del docente, evidenziando in sostanza come egli sia un *agente morale* (Damiano, 2007, p. 18).

Il riferimento alla *scuola come comunità democratica* in quanto luogo privilegiato e necessario per la promozione di virtù democratiche (Baldacci, 2020, p. 57), la definizione di linee curriculari caratterizzate in senso di un'educazione etico-sociale (Baldacci, 2020, pp. 58-60) e l'approfondimento circa il dialogo insegnante-alunno e la discussione tra pari, ponendo al centro l'ascolto attivo, il rispetto reciproco e il colloquio, anche informale (Baldacci, 2020, pp. 97-107), sono i maggiori contributi forniti a questa riscoperta.

Rimane però ancora viva e urgente la necessità di un approfondimento teorico e pratico circa le molteplici sfaccettature di questo connotato della professione docente, a maggior ragione in un periodo storico definito di *bancarotta della ragione pratica* (De Monticelli, 2010, p. 15), ovvero in cui regna la negazione, nel pensiero filosofico europeo così come nelle pratiche agite nella quotidianità, dell'oggettività in materia di giudizio pratico. Soggettivismo, relativismo, decisionismo e nichilismo hanno perpetrato tale globale allontanamento della ragione dall'agire pratico (De Monticelli, 2010, pp. 16-17). E ciò riguarda il sentire comune e, tra gli altri, genitori e insegnanti, ovvero le figure che più di tutte hanno la responsabilità dell'educazione in ambito etico.

Per approfondire la questione della dimensione etica dell'insegnamento intendiamo innanzitutto dedicarci a una sua definizione come predisposizione del professionista dell'educazione che ne caratterizza l'approccio lavorativo, con chiare e incisive connessioni con la sfera privata. Implicitamente o esplicitamente il docente è un *operatore morale* che incide, con le parole e le azioni, sul *clima etico* della classe e sulle condotte e lo sviluppo, a questo proposito, degli studenti

con cui è in relazione. Questa attitudine è inoltre legata a un atteggiamento di consapevolezza e intenzionalità rispetto alle questioni che hanno a che fare con i valori, la loro traduzione nella pratica quotidiana, i risvolti che tali riflessioni hanno sull'agire educativo che connota le professioni educative. Si tratta sostanzialmente di un'*etica della responsabilità* nei confronti di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, dei genitori e della società in generale.

L'attitudine etica si riflette quindi in una serie di elementi intrecciati tra loro e in continua relazione e interscambio: la condotta dell'insegnante che funge da esempio per tutti i soggetti che incontra, e, in questo ambito, la sua modalità di interazione con l'Alterità (ragazzi, colleghi, genitori, personale ausiliario, dirigenti, ecc.).

In maniera ricorsiva e ripetuta egli intercetta l'Alterità, e la conseguente espressione di molteplici valori e modalità di relazione: il suo modo di interagire con essa è qualificabile come modello per chi lo osserva costantemente, ovvero gli alunni. La sua capacità di osservare le situazioni, inoltre, è dirimente per poter poi rilanciare, attraverso la discussione, un confronto tra i bambini o i ragazzi sugli elementi etici emersi nelle esperienze condivise e negli agiti di quel gruppo di esseri umani, tematizzando così in classe questioni etiche in spazi e tempi dedicati alla discussione in gruppo. A queste si aggiunge, infine, l'organizzazione di ambienti ed esperienze stimolanti dal punto di vista etico, attraverso molteplici linguaggi (audio, video, situazioni immersive, la corporeità, le narrazioni, ecc.) che fungano da stimolo significativo per successive riletture e confronti da parte del gruppo.

La cornice di riferimento di tale *competenza etica* è articolata e complessa, in quanto caratterizzata, tra gli altri elementi, dalla notevole autonomia di cui gode il docente: peculiarità al contempo arricchente, poiché permette agli studenti di incontrare nel proprio cammino formativo una più ampia pluralità culturale e il maggior numero di stimoli in un periodo di formazione della propria personalità, e rischiosa, in quanto può essere interpretata dal singolo individuo in senso ampio come possibilità di leggere a proprio modo indicazioni e orientamenti nazionali anche discostandosi da alcuni valori basilari di riferimento. La libertà di insegnamento risulta inoltre determinante per l'evolversi di questa professionalità e per la singolare interpretazione che ognuno può dare alla propria *responsabilità educativa* nei confronti dei soggetti che incontra nell'esperienza lavorativa.

In tal senso assume una funzione di estrema rilevanza la *riflessività*, come elemento essenziale del dispositivo educativo, al pari dell'espressione di sé e delle pratiche performative in cui sperimentare le proprie competenze (Centro Studi Riccardo Massa, 2020, pp. 22-24) e come caratteristica cardine del professionista, che può costruire nel corso del tempo tale abilità, così da consolidare la predisposizione alla riflessione secondo direttrici valoriali su ciò che gli accade,

che agisce o che osserva. D'altronde, come si possono allestire situazioni che promuovano la riflessione se non si è avvezzi a tale pratica?

La curiosità, l'attenzione nei confronti dell'Altro e il pensiero riflessivo e critico si rivelano elementi decisivi nella costruzione di un *professionista riflessivo* (Michelini, 2016, pp. 23-30). Il professionista riflessivo è un soggetto che riflette criticamente, che partecipa in maniera consapevole al dialogo con gli altri circa le motivazioni che hanno guidato una determinata azione, i diversi punti di vista su di essa, i riferimenti valoriali e le sue conseguenze (Mezirow, 2003). Una riflessione che è sia contemporanea all'azione, sia successiva e monitorata, secondo Schön, da un principio metariflessivo, di cui il professionista competente deve essere dotato (Schön, 2006), decentrandosi così dall'azione e mettendola in forte connessione con un approfondimento.

In particolare, tale orizzonte si ritiene possa essere realizzato, in ambito scolastico, soltanto se l'équipe di insegnanti vive e pratica nelle proprie relazioni professionali tale prospettiva, così da farla poi giungere, a cascata, nella pratica quotidiana con gli studenti, dando vita a una *comunità di pensiero* (Michelini, 2016). Tale cornice di significato, condizione essenziale per il fiorire del pensiero riflessivo e al contempo orizzonte dell'agire pratico, è caratterizzata da ingredienti quali la reciprocità tra individui e il dialogo democratico, e rende possibile la costruzione di un luogo in cui siano valorizzati l'approfondimento, in termini di pensiero, circa le azioni compiute e osservate, le loro motivazioni e conseguenze, e il confronto diretto e rispettoso su di esse, incontrando e dialogando con altri punti di vista (Michelini, 2016, pp. 71-111).

A questa competenza riflessiva del docente, proposta qui come fondamenta dell'attitudine etica, si affianca un secondo elemento basilare: la capacità di lavorare su se stessi. Bell hooks lo propone come caratteristica fondamentale del professionista dell'educazione, senza la quale si corre il rischio di non riuscire a fornire strumenti di autodeterminazione agli studenti, limitando le loro possibilità (hooks, 1994, pp. 15-16). Soltanto un educatore impegnato attivamente in un percorso di autorealizzazione può costruire percorsi educativi volti al reale benessere degli studenti, al loro miglioramento globale (hooks, 1994, p. 19). Da un lato il dispositivo della cura di sé foucaultiano (Foucault, 1984) e dall'altro le riflessioni del monaco buddhista Thich Nhat Hanh circa la consapevolezza dell'unità di mente, corpo e spirito, concentrando la propria attenzione sulla cura che l'individuo deve avere nei confronti di questa unità e di questi tre elementi, tanto da associare la figura dell'insegnante a quella del guaritore (Hanh e Weare, 2018), incidono fortemente su tali riflessioni.

Concludiamo puntualizzando quella che consideriamo la cornice naturale di un percorso di approfondimento sulla *pregnanza morale* (Damiano, 2007 p. 17) del ruolo del docente: questa professione deve essere contestualizzata nella sfera della *relazione educativa*, in qualità di perno del suo agire. In questi termini

la riscoperta dell'autorevolezza dell'insegnante può avvenire proprio nell'ambito di una relazione di fiducia, rispetto, ascolto reciproco e di autenticità intessuta con gli studenti.

Approccio progettuale: costruire comunità di pensiero come terza via

L'invito di Biesta al termine del libro *Riscoprire l'insegnamento* è di continuare la ricerca di una terza via che superi il dualismo tra «insegnamento inteso come controllo e libertà intesa come apprendimento» (Biesta, 2017, p. 128). Si ritiene, in tal senso, che possa risultare un'efficace risposta a questa esortazione l'esperienza teorico-pratica dell'approccio progettuale (Martini et al, 2020, pp. 27-30), calata maggiormente nella realtà delle istituzioni dedicate all'infanzia nella fascia d'età 0-6 anni (Martini et al., 2020), ma anche nella scuola primaria, come nel caso delle molteplici esperienze nell'ambito del Reggio Emilia Approach, che fa dell'approccio progettuale uno dei suoi tratti distintivi (Cavallini e Giudici, 2009; Edwards, Gandini e Forman, 2014). Tale ottica valorizza il ruolo del docente innanzitutto poiché le fondamenta dell'approccio progettuale sono l'intenzionalità dell'équipe educativa e la capacità riflessiva di adulti e bambini, in un'ottica di continua indagine sul mondo e i suoi fenomeni.

La funzione educativa è elemento dirimente della professione dell'insegnante secondo tale prospettiva e si traduce in una posizione di ascolto attivo, di osservazione attenta dei bambini e nell'obiettivo ultimo del suo agire educativo: l'emancipazione del soggetto. Viene così valorizzata la dimensione relazionale, anche in termini etici, da cui scaturiscono la responsabilità etica dell'adulto in classe, in termini di osservazione delle molteplici situazioni, delle relazioni e dei singoli, la predisposizione degli ambienti, la lettura dei comportamenti dei bambini e l'azione di documentazione e di analisi dei processi, per poter poi agire mediante azioni di rilancio. D'altro canto, la rilettura che l'adulto ha il compito di svolgere per sostenere tale impianto, la documentazione, il confronto con i colleghi, rappresentano altre dimensioni e sfumature della sua responsabilità etica.

Al contempo, riconoscendo le proprie radici epistemologiche nelle teorie della complessità (Bateson, 1977; Morin, 1993) e nel socio-costruttivismo (Bruner, 2003; Maturana e Varela, 1992; Vygotskij, 1990; von Foerster, 1987), l'approccio progettuale sostiene un'idea chiara e definita di bambino, di apprendimento, di scuola e di società. Il bambino è considerato un soggetto attivo e propositivo, che esprime, attraverso le azioni, la propria identità e incontra l'alterità e il mondo che lo circonda, apprendendo tramite l'esperienza, la conoscenza di sé, la rielaborazione di ciò che vive e l'incontro dei differenti punti di vista.

Il bambino è pertanto immerso in una realtà ricca, la scuola, un luogo stimolante in continuo scambio con la società in cui è immersa, attraverso un

intreccio con il territorio tradotto sia nell'ingresso a scuola di realtà interessanti, sia di uscita del gruppo classe al di fuori dei confini scolastici per conoscere, osservare e portare il proprio contributo nel mondo. In questo senso il Reggio Emilia Approach (Edwards, Gandini e Forman, 2014; Cavallini e Giudici, 2009; Rinaldi 2009) rappresenta un esempio cardine, a livello internazionale, di come l'approccio progettuale possa condurre le istituzioni scolastiche a creare contesti educativi di qualità, in cui le bambine e i bambini possano innanzitutto esprimere la propria identità, percependo ascolto e valorizzazione dell'opinione di ciascuno, incontrando l'alterità e quindi punti di vista diversi, con cui è necessario in molte situazioni mediare, e ragionando sulle proprie esperienze, creando connessioni con quelle altrui, costruendo così insieme i significati dell'agire individuale e collettivo.

L'assemblea (Martini et al., 2020, pp. 117-120), e più in generale la *discussione democratica tra pari* (Baldacci, 2020, pp. 100-107), sono gli strumenti didattici che incarnano, a fianco di una modalità relazionale fondata sull'ascolto e sulla valorizzazione del pensiero di ciascuno, tale passaggio dal nozionismo e dall'adultocentrismo, al confronto, all'espressione di sé e alla rielaborazione delle esperienze vissute su cui si fonda l'approccio progettuale, e traducono nella quotidianità scolastica le proprietà della *comunità di pensiero* (Michelini, 2016).

L'approccio progettuale si delinea quindi come una prospettiva in cui svolge una funzione decisiva il posizionamento etico del docente, in quanto le sue parole e le sue azioni, la sua capacità di osservazione e la sua specificità educativa sono determinanti per la buona riuscita del processo di creazione di luoghi stimolanti, ricchi e in cui i bambini possono esprimere se stessi, incontrare l'alterità e riflettere sui valori. In tal senso gli viene richiesto di essere consapevole delle proprie azioni e della rilevanza educativa della professione che ricopre, giocando così la propria responsabilità nei confronti di bambini, famiglie e della società tutta. La sua intenzionalità educativa è pertanto valorizzata e diventa condizione necessaria per svolgere compiutamente il suo ruolo, nell'ambito di una prospettiva democratica in cui il pensiero deweyano è un riferimento costante (Dewey, 1916).

Al contempo, tale approccio ha l'obiettivo di porre in posizione centrale l'unicità del soggetto che apprende, le competenze, le emozioni, i pensieri e le relazioni dell'individuo in un contesto collettivo di ricerca in cui l'intreccio tra individualità è fonte inesauribile di scoperte, costruzione di significati e codici condivisi, esperienze ricche di valenza e momenti di rilettura e rielaborazione delle stesse. Viene così negata la necessità di una valutazione esclusivamente degli elementi oggettivi e misurabili, a favore di una cornice educativa, di un orizzonte di senso che è estremamente più rilevante perché l'agire educativo si possa dire efficace.

Si ritiene, infine, che questa sia una possibile strada superare la contrapposizione tra insegnamento e apprendimento, perché non prevalga il controllo delle

soggettività, o la libertà di esprimersi e apprendere, ma le due tesi arrivino a sintesi nella comune necessità di adulti e bambini di vivere ed esprimere il proprio desiderio di *emancipazione* (Biesta, 2017, p. 127), di essere soggetti autonomi nel mondo, liberi di esistere in relazione con ciò che li circonda, esprimendo se stessi, conoscendo l'alterità e, di conseguenza, apprendendo.

Bibliografia

- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Milano, FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano, FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2020), *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Roma, Carocci.
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Biesta G. (2010), *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Boulder (CO), Paradigm Publishers.
- Biesta G. (2017), *The Rediscovery of Teaching*, London, Routledge, trad. it. *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina, 2022.
- Bruner J. (2003), *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza.
- Cavallini I. e Giudici C. (2009), *Rendere visibile l'apprendimento: Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Emilia, Reggio Children.
- Centro Studi Riccardo Massa (a cura di) (2020), *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, Milano, FrancoAngeli.
- Damiano E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella.
- De Monticelli R. (2010), *La questione morale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, New York, The Macmillan Company, trad. it. *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- Edwards C., Gandini L. e Forman G. (2014), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Junior.
- Foucault M. (1984), *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*. In A. Pandolfi (a cura di), *Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste*. 3. 1878-1985. *Estetica dell'esistenza, etica, politica*, Milano, Feltrinelli, pp. 273-294.
- Hanh T.N. e Weare K. (2018), *Insegnanti felici cambiano il mondo*, Firenze, Terra Nuova.
- hooks B. (1994), *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*, New York, Routledge.
- Martini D., Mussini I., Giglioli C., Rustichelli F. e Gariboldi A. (2020), *Progetto e/è ricerca*, Bergamo, Junior.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli.
- Maturana H. e Varela F. (1992), *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti.
- McClelland D.C. (1973), *Testing for competence rather than for «intelligence»*, «American Psychologist», vol. 28, n. 1, pp. 1-14.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina.
- Michelini M.C. (2016), *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, Milano, FrancoAngeli.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, MIUR.
- Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Milano, Sperling & Kupfer.

- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris, OECD.
- OECD (2015), *Skill Studies: Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*, <https://nicspaul.files.wordpress.com/2017/03/oecd-2015-skills-for-social-progress-social-emotional-skills.pdf>.
- Prahalad C.K. e Hamel G. (1990), *The Core Competence of the Corporation*, «Harvard Business Review», pp. 79-91.
- Rinaldi C. (2009), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*, London, Routledge.
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento delle professioni*, Milano, FrancoAngeli.
- Scuola di Barbiana (1976), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libera Editrice Fiorentina.
- Vygotskij L. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza.
- von Foerster H. (1987), *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio.
- WEF (2015), *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*, http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf.
- WHO (1993), *Life Skills Education in Children and adolescents in school. Introduction and Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*, https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y.