

Gabriella D'Aprile

Full Professor of General and Social Pedagogy | University of Catania | gabriella.daprile@unict.it

Maria Cristina Morandini

Full Professor of History of Pedagogy and Education | University of Turin | maria.morandini@unito.it

Chiara Bertolini

Full Professor of Didactics and Special Pedagogy | University of Modena and Reggio Emilia | chiara.bertolini@unimore.it

Flavia Santoianni

Full Professor of Experimental Pedagogy | University of Naples Federico II | flavia.santoianni@unina.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: D'Aprile G. *et alii* (2025). Editorial. *Pedagogia oggi*, 23(2), 10-18.
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-01>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-01>

ABSTRACT

The expression “school culture” encompasses a range of perspectives on the nature and function of schooling. From a theoretical standpoint, the term distinguishes between the culture produced and transmitted by the school system and the cultural frameworks that shape the conception of the learning environment. Contemporary pedagogical discourse underscores the need to configure the classroom as a space in which cultural production, democratic formation, and educational care take place.

Historically, the concept of school culture has generated numerous lines of inquiry which through adopting new sources have restored richness and complexity to the study of schooling. At a didactic level, the central challenge is to prepare students to be citizens of the future by strengthening teacher education through collaborative and participatory approaches. Through experimentation the concept is redefined in empirical terms through restructuring teaching methodologies, designing learning environments that promote effective practices, and establishing laboratories where pedagogical and experimental innovation can be applied.

L'espressione “cultura della scuola” si riferisce a molteplici prospettive e modi di pensare la scuola. Dal punto di vista teorico, la nozione distingue fra la cultura che il sistema scolastico propone, costruisce e veicola e le forme, anch'esse culturali, attraverso cui l'ambiente d'apprendimento viene concepito. Oggi la riflessione pedagogica insiste molto sulla necessità di fare dell'aula uno spazio di elaborazione culturale, di costruzione della vita democratica, di cura educativa. Declinato in una prospettiva storica, il tema ha poi generato, negli ultimi decenni, innumerevoli filoni d'indagine che, attraverso l'utilizzo di nuove fonti, hanno permesso di restituire alla scuola ricchezza e complessità. Sul piano didattico, la sfida è soprattutto quella di formare cittadini del futuro, intervenendo in primo luogo sulla preparazione degli insegnanti, mediante approcci collaborativi e partecipativi. In ambito sperimentale, si tratta invece di ridefinire empiricamente e scientificamente il concetto attraverso la ristrutturazione delle metodologie d'insegnamento, la progettazione di ambienti di apprendimento per lo sviluppo di buone pratiche e la creazione di laboratori applicativi dell'innovazione sperimentale e didattica.

Keywords: school as a space of cultural elaboration; educational care; collaborative and participatory teaching; experimental and methodological innovation.

Parole chiave: scuola come spazio di elaborazione culturale; cura educativa; didattica collaborativa e partecipativa; innovazione sperimentale e metodologica.

Oltre i confini del tradizionale ruolo formale: la scuola come luogo di umanizzazione

Beyond the boundaries of the traditional formal role: school as a place of humanisation

Gabriella D'Aprile

Oggi la riflessione pedagogica affida alla scuola una funzione decisiva che oltrepassa i confini del suo tradizionale ruolo formale: essa non è più soltanto il luogo deputato alla trasmissione del sapere, ma diviene spazio di cura educativa, di elaborazione culturale e di progressiva costruzione della vita democratica.

In quanto istituzione pubblica della formazione, la scuola assume una responsabilità che si colloca, al tempo stesso, sul versante culturale e su quello politico. In questa dialettica trasformativa prende forma lo sguardo di questo numero monografico, che riconosce nella scuola uno spazio in cui s'intrecciano processi formativi, sociali, culturali e simbolici capaci di orientare la formazione delle nuove generazioni e i loro modi di "abitare" il mondo. La scuola si configura, in tal senso, come luogo di mediazione feconda: tra eredità e innovazione, tra ciò che è chiamata a custodire e ciò che è sollecitata a inaugurare, tra la cura del patrimonio culturale e della memoria storica e l'urgenza di dischiudere scenari capaci di intercettare e interpretare le istanze emergenti e i cambiamenti in atto. Interrogare la cultura formativa della scuola significa richiamare l'attenzione su ciò che ne sostiene e orienta il mandato: quell'insieme articolato di disposizioni curriculari, assetti organizzativo-istituzionali e trame relazionali che danno "forma" all'azione scolastica.

La cultura della scuola è, oggi più che mai, un campo dinamico e dialettico di tensioni propulsive, entro il quale l'istituzione educativa è sollecitata a ridefinire e rilanciare senza sosta la propria funzione pubblica. È in gioco non soltanto una riorganizzazione dei dispositivi scolastici, ma la credibilità stessa della scuola come istituzione capace di tenere insieme educazione, democrazia e futuro. Essa è chiamata a promuovere saperi, valori e relazioni per aprire possibilità di apprendimento e, insieme, a misurarsi con le sfide che attraversano il tempo presente: dalla dispersione scolastica alle molteplici forme di povertà educativa, dai processi multiculturali alle trasformazioni dell'ecosistema digitale, dalle questioni ecologiche e della sostenibilità che investono la vita collettiva ai processi inclusivi, fino alle emergenti fragilità emotive e psicosociali. In questo scenario, l'istituzione scolastica deve interrogare criticamente il proprio tessuto, con particolare attenzione alla struttura del curriculum, ai dispositivi didattico-formativi, alla qualità della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, ai processi di inclusione e di cittadinanza attiva, così come alle pratiche di orientamento formativo. Richiamando lo spirito più autentico della Costituzione italiana, nel solco dell'articolo 3, l'azione scolastica assume come obiettivo strategico non soltanto la rimozione di ogni ostacolo che possa impedire la piena e attiva partecipazione di tutte e di tutti, ma anche la creazione di condizioni materiali, simboliche e relazionali affinché le soggettività plurali, nelle differenze di genere, culturali e sociali, possano riconoscersi come portatrici di parola, di storia e di possibilità, rendendo così possibile il contrasto ai divari di accesso, di opportunità e di riconoscimento.

Grandi attese, in tale direzione, continuano a convergere sull'istituzione scolastica, sollecitata a interpretare e tradurre quell'idea di scuola che la riflessione pedagogica, da tempo, va delineando con crescente profondità e consapevolezza. In questa prospettiva, il tempo scolastico assume un significato radicalmente diverso rispetto alle metriche funzionalistiche che, in diverse stagioni, hanno tentato di ridurlo a semplice unità di rendimento o di prestazione. Il tempo della scuola andrebbe assunto come tempo di esperienza evolutiva: è questa la misura qualitativa capace di orientare, a tutti i livelli, una formazione autenticamente integrale. Ne consegue che il tempo scolastico non può essere trattato come variabile astratta o assoluta, ma va pensato come dimensione complessa in grado di contrastare l'azione semplificatrice di "metodiche

intellettualistiche” scandite da un tempo lineare e da un movimento monodirezionale. Una scuola non misura il proprio operato mediante processi di mera contabilizzazione delle prestazioni: è chiamata, piuttosto, a considerare altri criteri, orientati alla risposta ai bisogni reali dei soggetti in formazione, ai loro tempi interni, alla loro singolare storia di vita. Sganciare le stime di valore del lavoro scolastico dai dispositivi di produttività materiale, ereditati spesso in modo acritico da modelli organizzativi di matrice aziendale, rappresenta la prima e imprescindibile cifra distintiva di una scuola realmente inclusiva, orientata a una visione pienamente emancipante dell’istruzione. La scuola, nella sua più alta accezione, genera futuro. È questo un punto fermo da cui discende la possibilità stessa di immaginare una pratica scolastica inscritta in un autentico orizzonte democratico. In taluni casi, la scuola può letteralmente “salvare la vita”: la sua forza risiede nel rendere possibile ciò che prima non lo era, nel sostenere l’emergere di soggettività che si scoprono agenti di cambiamento.

In tale cornice, l’utopia ha pieno diritto di cittadinanza. La capacità di intravedere almeno alcuni tra quei “non luoghi” di necessario cambiamento rappresenta oggi una delle più urgenti emergenze scolastiche. È proprio su questo sfondo che torna alla ribalta un nodo teorico, tutt’altro che secondario. La dicotomia “educare o istruire”, già ampiamente problematizzata da una solida tradizione pedagogica, rivelatrice del rischio di una polarizzazione concettuale fuorviante, torna oggi di stringente attualità. Entro questo orizzonte riemerge, con rinnovata urgenza, una questione che ne rivela tuttora la portata critica: “istruire è educare” oppure “istruire *e* educare”? Non si tratta di una semplice alternativa terminologica, né di una disputa nominalistica, bensì di un nodo teoretico che interroga in profondità il mandato stesso della scuola. La congiunzione che lega o distingue i due verbi non assolve a una funzione meramente sintattica: essa orienta una visione del processo formativo, dischiude o restringe l’orizzonte dell’azione educativa, iscrive la pratica scolastica entro differenti posture epistemologiche e politiche. Assumere che istruire coincida con educare implica una sovrapposizione dei piani che rischia di appiattire l’esperienza educativa sulla dimensione dell’insegnamento; affermare invece una “e” relazionale, non separativa ma tensionale, consente di pensare istruzione e educazione come dimensioni distinte e insieme inseparabili, chiamate a co-agire senza confondersi. È in questo spazio di relazione che la pedagogia è sollecitata a prendere posizione, sottraendosi tanto alla logica della contrapposizione quanto a quella della riduzione. La questione non è, dunque, se la scuola debba scegliere tra istruire *o* educare, ma come tenere insieme, in forma non additiva ma dialettica, la trasmissione dei saperi e la formazione delle soggettività, riconoscendo in tale intreccio il cuore autentico della sua funzione pubblica e democratica. Questa tensione, che restituisce alla scuola la sua dignità di istituzione “trasformativa”, trova eco nelle parole di un grande classico della pedagogia attiva. Nel quadro della più ampia opera di promozione del movimento internazionale dell’*Éducation nouvelle*, impegnato a rinnovare il senso della scuola come luogo di formazione integrale e di vita comunitaria, Adolphe Ferrière formulava, nel 1920, un appello di sorprendente attualità nel volume *Transformons l’école*: un imperativo essenziale, una chiamata che ancora oggi risuona come monito. Le traiettorie di ricerca e le tematiche affrontate nei contributi raccolti, pur nella loro eterogeneità di approcci e di oggetti di indagine, convergono nell’indicare un orizzonte comune: la necessità di restituire alla scuola il suo statuto di istituzione formativa, di luogo di cura educativa e di responsabilità democratica, in grado di tenere insieme istruzione e educazione entro una visione umanizzante dell’esperienza scolastica.

Storie “culturali” della scuola: una pluralità di sguardi

“Cultural” history of the school: a plurality of perspectives

Maria Cristina Morandini

Negli ultimi trent'anni la storia della scuola, nazionale e locale (D'Ascenzo, 2012), è stata studiata da una pluralità di prospettive e angolature che da un lato hanno evidenziato la ricchezza e la complessità di un'istituzione educativa al crocevia della storia politica, socio-economica, culturale e religiosa (Cipolla 1969/2012; Pazzaglia, 2003), dall'altro hanno posto l'accento sulla vita quotidiana all'interno delle aule, nel superamento di una visione circoscritta ai modelli pedagogici, alla legislazione e all'assetto del sistema scolastico (Julia, 1995; Da Silva, Meda, De Souza, 2021). Si è delineata, così, una concezione di cultura scolastica che, come ricorda Matteo Morandi nel suo articolo, si configura come l'insieme di contenuti, gesti e rappresentazioni del sapere elaborato a scuola nel corso dei secoli, non in una logica di semplice trasmissione di conoscenze, ma di costruzione nel tempo attraverso la definizione del *curriculum* e delle materie d'insegnamento.

In questo orizzonte, si sono sviluppati nuovi e innumerevoli filoni di ricerca che, come sottolineato in alcune sintesi di ampio respiro (Sani, 2008; Polenghi, Meda, 2021), contribuiscono a restituire un'immagine poliedrica della realtà scolastica grazie anche all'ausilio di tipologie di fonti totalmente o in parte inesplorate: dall'iconografia al materiale didattico; dalla memorialistica alle testimonianze orali; dalla monumentalistica ai premi e alle onorificenze. Si tratta di un patrimonio storico-educativo che, conservato all'interno dei musei della scuola e dell'educazione o presso le istituzioni scolastiche stesse e valorizzato dalla società scientifica Sipse (<http://www.sipse.eu>), è declinabile su un triplice piano: della ricerca come occasione di arricchimento degli studi della comunità italiana e internazionale; della didattica nella prospettiva non solo di ricostruire le metodologie di insegnamento del passato, ma anche in quella di favorire, in modo originale e accattivante, l'apprendimento nel presente; della *public history* come strumento di divulgazione sul territorio di una conoscenza critica e consapevole della storia della comunità di appartenenza nell'intento di promuovere un processo di cittadinanza attiva e democratica.

L'idea di una scuola non come monade isolata, ma come microcosmo in grado di intercettare e di riflettere le esigenze del più ampio contesto in cui si colloca è evidente nei contributi di Giusy Denaro e di Domenico Francesco Elia. La studiosa, nel ripercorrere la storia della Scuola normale “Giuseppina Turrisi-Colonna” di Catania con particolare riferimento al *curriculum* e alle pratiche didattiche, mostra con chiarezza come il modello pedagogico e il percorso formativo proposti alle future maestre siano espressione di una precisa visione culturale della donna e del suo ruolo nella società. Allo stesso modo Elia, nell'approfondire l'operato dell'insegnante in una realtà coloniale come quella libica, pone l'accento sull'inevitabile intreccio tra offerta educativa e percezione della professionalità docente da un lato e propaganda ideologica e costruzione dell'immaginario collettivo dall'altro, all'interno di una difficile interazione tra territori e comunità differenti per storia, cultura e tradizione.

La ricostruzione della realtà scolastica, nella dimensione concreta e quotidiana, implica uno studio che, oltre alla didattica, prenda in esame gli spazi di apprendimento, i vissuti e le relazioni tra i diversi attori del processo educativo (insegnanti, alunni, famiglie, autorità scolastiche). Nel primo ambito rientrano le ricerche relative ai programmi scolastici, alle singole discipline, alle metodologie d'insegnamento, alle tecnologie educative, agli strumenti di valutazione, ai manuali e all'editoria scolastica, alle collezioni e agli oggetti didattici, presentati anche all'interno di mostre didattiche e di esposizioni universali. Tra le fonti più innovative che consentono di approfondire questi aspetti figurano il cinema e i cataloghi commerciali delle ditte produttrici di sussidi per la scuola, oggetto d'indagine degli articoli di Gabriella Seveso e Francesca Davida Pizzigoni. Se la prima sottolinea l'importante contributo rappresentato dall'utilizzo dei film

in classe come strumento per svecchiare, a inizio Novecento, il tradizionale insegnamento basato sulle lezioni frontali e per proporre, attraverso una differente modalità di comunicazione, contenuti disciplinari o temi educativi, la seconda illustra una metodologia che valorizza le potenzialità dell'intelligenza artificiale nello studio del catalogo come fonte all'interno di un progetto sperimentale avviato presso la sede universitaria di Torino (*Cata-LOH, Catalogues for researching Learning Objects and their History*), evidenziando la capacità di tale sistema di mettere a disposizione una pluralità di nuovi dati sulle fonti materiali scolastiche e di contribuire all'innovazione della ricerca storico-educativa.

Rispetto al filone di ricerca riferito agli spazi di apprendimento lo studio della cultura materiale scolastica non ha trascurato l'edilizia e gli arredi scolastici con una particolare attenzione all'elemento principale costituito dal banco (Viola, 2018; Meda, 2016). Le memorie autobiografiche, edite e inedite, e i racconti orali degli insegnanti e degli ex alunni hanno contribuito, invece, a far luce su aspetti importanti della vita scolastica che non traspaiono dai documenti ufficiali: dalla precarietà economica alle difficoltà psicologiche legate alla solitudine, allo sradicamento dai propri affetti, ai pregiudizi di genere; dall'idea di disciplina alle tipologie di castighi e punizioni (Morandini, 2017). Le più recenti ricerche sulla celebrazione di istituzioni educative e di uomini di scuola attraverso gli studi sulle commemorazioni di anniversari, sulle inaugurazioni di targhe e monumenti, sull'emissione di francobolli e sulle cerimonie per il conferimento di medaglie completano il quadro restituendo la memoria pubblica, cioè la percezione della scuola da parte degli enti locali e della società civile in uno specifico contesto e in un determinato periodo storico (<https://www.memoriascolastica.it/>).

Gli articoli di carattere storico-educativo pubblicati all'interno di questo numero della rivista, oltre a essere rappresentativi della ricchezza ed eterogeneità delle ricerche di settore, offrono originali e interessanti spunti per l'individuazione e l'approfondimento di ulteriori piste di indagine: mostrano, infatti, ambiti esplorati solo in superficie e lasciano intuire l'esistenza di terreni incolti.

Riferimenti bibliografici

- Cipolla C.M. (2012). *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Trad. it. Bologna: Il Mulino (ed. orig. 1969).
- D'Ascenzo M. (2013). La storia della scuola tra storia locale e storia generale. In H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca* (vol. I, pp. 279-290). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Gaspar V.L., Meda J., De Souza G. (2021). The Material Turn in the History of Education. *Educació i Historia*, 38: 9-10.
- Julia D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 31(sup. 1): 353-382.
- Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Meda J., Polenghi S. (2021). From Educational Theories to School Materialities: The Genesis of the Material History of School in Italy (1990-2020). *Educació i Historia*, 38: 55-77.
- Morandini M.C. (2017). Telling a Story. Telling One's Own Story: Teachers' Diaries and Autobiographical Memories as Sources for a Collective History. In C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories: New Trends in the History of Education* (pp. 115-127). Cham: Springer.
- Pazzaglia L. (ed.) (2003). *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*. Brescia: La Scuola.
- Sani R. (2008). Nuove tendenze nella ricerca storico-educativa. In S.S. Macchietti, G. Serafini (eds.), *La ricerca sull'educazione tra pedagogia e storia* (pp. 67-75). Lecce: Pensa Multimedia.
- Viola V (2018). Processi di scolarizzazione e spazi rurali: l'edilizia scolastica per le scuole rurali. In A. Barausse, M. D'Alessio (eds.), *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà* (pp. 65-92). Lecce: Pensa Multimedia.

Innovare l'insegnamento per formare i cittadini del domani: una questione didattica

Innovating teaching to educate tomorrow's citizens: an didactic issue

Chiara Bertolini

In che modo la scuola di oggi può crescere i cittadini che domani dovranno rispondere a sfide nuove rispetto a quelle del passato? È attorno a questo interrogativo che i contributi della sezione monografica cercano di riflettere per indicare possibili piste di lavoro.

Per gli studiosi della didattica, questa domanda non è nuova. Anzi, la didattica nasce proprio con Comenio (1657/2015), quando afferma che sia possibile insegnare tutto a tutti. La didattica è quel filone delle scienze dell'educazione che si occupa e preoccupa proprio di studiare il "cosa" e il "come" insegnare.

La trasposizione didattica è il momento ma anche lo strumento epistemologico che permette di scegliere il "cosa", ossia che – a seconda dei soggetti in apprendimento, della loro età, del loro sviluppo cognitivo, delle loro conoscenze, delle loro abilità... – sceglie del "sapere sapiente" quali elementi far diventare oggetto del processo di insegnamento-apprendimento (Chevallard, 1985/1991).

La mediazione didattica (Damiano, 2013), invece, si preoccupa maggiormente del "come" favorire l'apprendimento in ciascun soggetto. Occorre precisare che il prodotto dell'azione d'insegnamento non è tanto l'apprendimento di per sé, dal momento che dipende da svariati aspetti tra i quali trova posto la disponibilità ad apprendere, che ha a che fare anche con la sfera emotiva di ciascun allievo (Blandino, Granieri, 1995). Il prodotto dell'azione didattica è piuttosto e proprio la mediazione didattica. Essa consiste nel regolare contemporaneamente la distanza/vicinanza di due poli su altrettanti assi. Da un lato, vi è l'asse contenuto da apprendere-allievi, dall'altro quello tra la realtà (per quella che è) e la rappresentazione della realtà che può essere utilizzata per sostenere gli apprendimenti. Rimanendo su quest'ultimo asse, è possibile individuare quattro differenti mediatori.

Passando da quello in cui la distanza tra la realtà e la rappresentazione della realtà è minima a quello in cui è massima, i mediatori si distinguono in attivi, analogici, iconici e simbolici.

Non esiste un mediatore migliore in assoluto di un altro. L'insegnante deve avvicinare l'apprendente al contenuto andando a scegliere e a combinare i differenti mediatori, cercando d'individuare l'"incastro" perfetto (o quasi) tra la complessità del contenuto e la prontezza di chi apprende.

Questo discorso per certi versi diventa più complesso quando non è più sufficiente pensare alla scuola come il contesto che sostiene l'acquisizione di saperi e di saper fare. Dal 2006 l'Europa, poi dal 2012 l'Italia chiedono alla scuola di impegnarsi nello sviluppare nei bambini e nei ragazzi le competenze chiave per la vita. Questo significa, dunque, che la scuola deve certamente continuare a sostenere l'apprendimento di conoscenze e abilità, ma deve anche fare uno sforzo ulteriore: quello di sostenere i bambini e i ragazzi nell'imparare a usare quei saperi e quei saper fare per affrontare e risolvere situazioni problematiche tipiche delle loro rispettive età.

In che modo, allora, la scuola può supportare lo sviluppo delle competenze per la vita? Benché gli studi e le sperimentazioni sulla didattica per competenze non siano certamente agli arbori, nella quotidianità, tanta parte della scuola fa ancora fatica ad allontanarsi da una didattica tradizionale per approdare a una didattica del fare.

I contributi di area Paed-02/A della sezione sonografica cercano di rispondere a questo quesito. La chiave di volta pare essere la formazione degli insegnanti, una formazione che dovrebbe essere trasformativa (Merizow, 1991), ossia capace di cambiare sia i saperi sia le pratiche dei docenti. Ma quando una formazione diventa tale? Gli articoli di questo numero monografico propongono percorsi formativi certamente non di tipo trasmissivo. Riferiscono, piuttosto, di ricerche collaborative e di ricerche partecipative. Gli

studi sullo sviluppo professionale degli insegnanti, infatti, riconoscono la scarsa efficacia di modelli formativi basati su un rapporto asimmetrico tra il formatore esperto in un certo ambito e gli insegnanti (Kennedy, 2005). I percorsi formativi, invece, in cui gli esperti e i docenti si pongono su un piano di simmetria, giocando ruoli diversi ma per certi aspetti complementari, paiono essere più efficaci (Asquini, 2018). Perché la pratica si trasformi è importante modificare i saperi degli insegnanti, talvolta espliciti altre volte impliciti, alla base delle azioni didattiche. Il cambiamento, inteso come innovazione, è da concepire come una modifica dell'abituale modo di "fare scuola" condotta in modo intenzionale per rispondere a un bisogno. L'innovazione didattica, dunque, richiede la trasformazione, che non è da pensare come un "cambiare tanto per cambiare" quanto piuttosto apportare alcune modifiche rispetto al consueto e abituale, pensate per superare o migliorare alcune criticità riconosciute (Cardarello, 2019).

Come sostenere negli insegnanti la crescita di una propensione al cambiamento per il miglioramento? Il cambiamento richiede fatica ed energia. I docenti sono tanto più disponibili a cambiare e a mettersi in gioco quanto più riconoscono criticità nella loro pratica didattica. La ricerca partecipativa prevede un dialogo e uno scambio continuo tra l'esperto-formatore e gli insegnanti, capace di sostenere lo sviluppo di un'abitudine a riflettere sulle proprie pratiche (Schön, 1983/1993). È la continua e onesta riflessione sulle proprie azioni didattiche in un contesto non giudicante di ricerca partecipativa che può portare l'insegnante al riconoscimento di criticità nel processo di insegnamento-apprendimento, che potremmo anche intendere come "ostacoli generativi" (Perrenoud, 2000/2003). Il riconoscimento da parte dell'insegnante che la propria azione didattica dia luogo a ostacoli rende il docente disponibile a cambiare alcuni aspetti della propria pratica, allo scopo di migliorare il processo di insegnamento-apprendimento (Hargreaves, 1998). Possiamo pensare a tale "ostacolo generativo" come la miccia che dà avvio e sostiene l'innovazione didattica.

Alcuni contributi di questo numero monografico documentano modalità formativa che vedono l'incontro, il confronto e il dialogo tra contesti educativi formali, non formali e informali come occasioni in grado di mettere in crisi alcune convinzioni degli insegnanti, che cominciano a pensare che sia possibile "fare scuola" anche attraverso modalità differenti dalle abituali, ma più capaci di coinvolgere e sostenere gli apprendimenti di tutti gli studenti e di tutte le studentesse verso una scuola più inclusiva ed equa.

A tal proposito, i contributi a più voci sottolineano l'importanza di predisporre adeguati ambienti di apprendimento, dove trovano posto le didattiche centrate sugli studenti (Weimer, 2002), come la didattica laboratoriale, il *cooperative learning* e il *peer tutoring*.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Blandino G., Granieri B. (1995). *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cardarello R. (2019). Osservazione e laboratori nella formazione. In Ufficio scolastico regionale Emilia Romagna (ed.), *Essere docenti in Emilia-Romagna, 2018-2019*. Guida informativa per docenti in periodo di formazione e prova (pp. 53-62). Napoli: Tecnodid.
- Chevallard Y. (1991²). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage (1^a ed. 1985).
- Comenius J.A. (2015). *Didactica Magna*. Ed. a cura di G. Chiosso, Torino: Utet (ed. orig. 1657).
- Damiano E. (con Giannandrea L. et alii) (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Hargreaves A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8): 835-854.
- Kennedy M.M. (2005). Models of Continuing Professional Development: A Framework for Analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2): 235-250.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perrenoud P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Trad. it. Roma: Anicia (ed. orig. 2000).
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Trad. it. Bari: Dedalo (ed. orig. 1983).
- Weimer M. (2002). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Una possibile “cultura sperimentale della scuola”

A possible “experimental school culture”

Flavia Santoianni

Il concetto di cultura della scuola come argomento di interesse pedagogico nasce negli anni Settanta nel mondo anglosassone per esprimere un'idea di scuola come organizzazione culturale oltre che amministrativa (Jackson, 1968; Sarason, 1971); tra gli anni Ottanta e Novanta, la cultura della scuola diventa un oggetto di studio consolidato (Deal, Peterson, 1999) per valutarne l'impatto nel clima educativo, influenzato dalla progettazione degli ambienti di apprendimento che ne regolano le *learning atmospheres* (Sequeiros, 2011), nonché dalle pratiche didattiche, dalla professionalità dei docenti e dal coinvolgimento degli studenti.

Clearly the teacher is not the only agent [...] there is also a well-established peer culture which is connected to activities outside the school and which operates internally to reduce discomfort (Jackson, 1968, p. 154).

Culture affects all aspects of a school. It influences [...] the type of instruction valued, how professional development is viewed, and the shared commitment shooting to assuring all students learn (Deal, Peterson, 1999, p. 14).

Se la scuola può essere considerata una comunità di pratica (Wenger, 1998; Wenger *et alii*, 2002) dove le strategie del corpo docente al suo interno, e degli insegnanti con gli studenti, vengono continuamente ristrutturate, gli aspetti culturali del contesto sociale in cui si trova (Dewey, 1916) avranno un influsso sulla cultura interna che definisce le sue pratiche, così come lo avranno i punti di vista, espliciti e impliciti, di chi vi partecipa.

Dal punto di vista sperimentale della pedagogia, si tratta di ridefinire in modo empirico e scientifico il concetto di cultura della scuola attraverso la ristrutturazione delle metodologie di insegnamento, la progettazione di ambienti di apprendimento per lo sviluppo di buone pratiche e l'idea di scuola come laboratorio applicativo dell'innovazione sperimentale e metodologica.

I possibili criteri regolativi di una “cultura sperimentale della scuola” sono variabili e dinamici; interpretano le relazioni educative come processi attivi, generativi di co-costruzione di conoscenze e di competenze, elementi catalizzatori per l'educabilità.

La pedagogia sperimentale gioca il ruolo di motore di innovazione educativa attraverso procedure scientifiche per l'individuazione di strumenti teorici e metodologici per una scuola che sviluppi in modo personalizzato le potenzialità individuali e la formazione autonoma e critica, rimodulando in tal senso i processi di rilevazione, misurazione, verifica e valutazione dei fattori in gioco negli ambienti di apprendimento evolutivi.

Albanese e Cappuccio applicano in questa sezione monografica i processi di valutazione nella pratica didattica, nei suoi aspetti di co-costruzione degli apprendimenti e di attenzione al *feedback* nella relazione di insegnamento e di apprendimento, per un'analisi cognitiva e metacognitiva che partecipi all'implementazione di criteri di valutazione autentica. Il passaggio da una valutazione misurativa a una valutazione formativa e infine riflessiva e metacognitiva viene ripreso in Rondonotti ed Emanuel. Investire nella formazione iniziale e in servizio del personale docente significa tradurre il concetto di valutazione in una competenza professionale con la quale i docenti possono acquisire strumenti concettuali per padroneggiare le pratiche di valutazione. L'equità valutativa favorisce l'autoregolazione degli apprendimenti che in Natalini diventa un modo per incentivare pratiche di autovalutazione e valutazione tra pari, sviluppando autonomia, autoefficacia e motivazione intrinseca.

La scuola diventa così luogo di produzione culturale, motore organizzativo, socioeconomico e istituzionale dell'educazione; contesto di applicazione sperimentale e metodologica possibile, cioè realizzabile, delle pratiche e politiche introdotte per l'equità e la qualità dei sistemi educativi e formativi, affinché la scuola stessa divenga protagonista dell'immersione degli studenti e dei docenti nel patrimonio culturale materiale e immateriale più avanzato in ambito nazionale e internazionale.

Il *focus* sul tessuto sociale, in senso multiculturale, viene ripreso in Mastropasqua e Restiglian, dove si esplora il significato e il potenziale educativo del concetto di emergenza come fattore di trasformazione. Se l'educazione può rappresentare un rischio intenzionale, significa anche agire criticamente nei contesti vulnerabili dove possono emergere crisi. L'approccio trasformativo all'emergenza ripensa le azioni educative per rinforzare le competenze degli insegnanti verso la resilienza e approfondisce il significato di concetti come flessibilità, empatia, alleanza per affrontare l'imprevedibile delle situazioni formative e trasformarlo in opportunità educativa.

Cambiano la progettazione degli spazi come ambienti di apprendimento; i tempi e i modi del loro utilizzo, che può comprendere le tecnologie per l'insegnamento; l'attenzione verso il soggetto che apprende come incorporato in una cultura della scuola situata e distribuita; l'osservazione delle interazioni tra docenti e studenti nella concretezza delle prassi scolastiche.

Gli apprendimenti diventano centrati sullo studente e cooperativi, come in Gentile, dove un approccio didattico integrato di lettura e scrittura si è mostrato essere funzionale, in relazione a processi di comprensione e di produzione di testi, all'incremento di autoefficacia nel leggere e scrivere. Lo studio è stato condotto prendendo in esame numerose differenze, tra studenti di scuola primaria e secondaria, con eventuali bisogni educativi speciali, con competenze di diverso livello, in contesti rurali e urbani di varie dimensioni.

L'attenzione verso la sfera cognitiva nei suoi molteplici aspetti approfondisce in Piu e Angelini la costruzione dei significati attraverso l'incontro tra la capacità di riassumere e la comunicazione visiva. Le immagini possono attivare le conoscenze pregresse e favorire la costruzione di modelli mentali, creando così le condizioni favorevoli per individuare le informazioni principali all'interno di un testo? Altre domande di ricerca includono la dimensione cognitiva all'interno di cornici interpretative più ampie, nelle quali il discorso su un modello educativo trasformativo investe anche le pratiche partecipative, la corresponsabilità educativa, il benessere, l'inclusione, l'*agency* studentesca e la partecipazione democratica come in Pastori e Pagani.

Pensare la cultura della scuola significa ripensare la relazione educativa come processo integrale dello sviluppo umano, orientata verso il cambiamento autentico, l'equità valutativa, la personalizzazione degli apprendimenti attivi, l'inclusione e la promozione della competenza professionale.

Pensare una "cultura sperimentale della scuola" significa ripensare la relazione educativa con un orientamento scientifico che supporti l'innesto di concetti per l'educabilità (Santoianni, 2025) come flessibilità, autoefficacia, attenzione ai *feedback*, attività, variabilità, dinamicità nella comunità di pratica della scuola, per affrontare l'imprevedibile nella formazione come processo generativo di teorie, metodologie e strumenti concreti nella ricerca pedagogica sperimentale.

Riferimenti bibliografici

- Deal T.E., Peterson K.D. (1999). *Shaping School Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey J. (1916). *Democracy and education*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Jackson P.W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Santoianni F. (2025). Criteri bioeducativi per la formazione adattiva nei contesti di povertà educativa. In *Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi* (pp. 27-34). Lecce: Pensa Multimedia.
- Sarason S.B. (1971). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sequeiros P. (2011). The Social Weaving of a Reading Atmosphere. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(4): 261-270.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard: Harvard Press.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.