



# Covid-19 e apprendimento trasformativo: dal dilemma disorientante all'importanza delle relazioni per gli insegnanti del progetto *ripARTiamo!*

## Covid-19 and transformative learning: from the disorienting dilemma to the importance of relationships for teachers in the project *ripARTiamo!*

---

Sara Baroni

Libera Università di Bolzano - sara.baroni@education.unbz.it

---

### ABSTRACT

The context of this contribution must be placed in the health emergency that has led to the closure of Italian schools in spring 2020. The *ripARTiamo!* project wanted to respond to the children's feelings of disorientation and mourning by proposing to the teachers of the 62 kindergarten and primary school classes, that took part in the project, to create a collective artefact. This aimed to keep fostering the emotional and relational aspects that characterize the school context. The research presented here is concerned with the following question: from the voices of the teachers involved, is it possible to identify indicators of a transformative process? From a preliminary analysis of the interviews carried out, it is possible to highlight how the pandemic has initiated transformative learning processes, enabling teachers to restructure the meanings of their educational role for a more sustainable "back to school".

Il contributo si situa nell'ambito dell'emergenza sanitaria che ha portato alla chiusura delle scuole italiane nella primavera del 2020. Il progetto *ripARTiamo!* ha voluto dare una risposta ai sentimenti di spaesamento e lutto dei bambini e delle bambine proponendo ai/alle docenti delle 62 classi di scuola dell'infanzia e primaria che hanno aderito di realizzare un artefatto collettivo per continuare a valorizzare gli aspetti emotivi e relazionali che caratterizzano il contesto scolastico. La ricerca qui presentata si occupa di rispondere alla domanda: dalle voci degli/delle insegnanti coinvolti è possibile individuare indicatori di un processo trasformativo? Da un'analisi preliminare delle interviste è possibile evidenziare come la pandemia abbia attivato processi di apprendimento trasformativo che hanno permesso ai/alle docenti di ristrutturare i significati del proprio ruolo educativo per una "ripartenza" più sostenibile.

### KEYWORDS

Distance Learning; Emergency Pedagogy; Sustainability; Transformative Learning; Action Research.

Didattica a Distanza; Pedagogia dell'emergenza; Sostenibilità; Apprendimento Trasformativo; Ricerca Azione.

## Introduzione

*“È nella crisi che nasce l’inventiva,  
le scoperte e le grandi strategie”  
Albert Einstein*

La ricerca si situa nell’ambito dell’attuale emergenza sanitaria causata da Covid-19, il virus che ha sconvolto incredibilmente le nostre esistenze a livello globale a partire dal gennaio del 2020. Ad oggi, nel mondo si stimano più di due milioni di vittime e quasi novantacinque milioni di persone contagiate, i tristemente noti “casi positivi” che occupano le cronache nazionali ed internazionali ormai da più di un anno (WHO, 2021).

Per fronteggiare l’emergenza i governi hanno attuato misure per il contenimento della pandemia che hanno incluso provvedimenti emergenziali di restrizione delle libertà di movimento dei cittadini, riduzione del trasporto pubblico, ma anche di sospensione di cure mediche non urgenti, di chiusura delle scuole e i cittadini sono stati invitati ad osservare il “distanziamento sociale” per diminuire le probabilità di contrarre l’infezione. Anche in Italia, a partire dalla fine di febbraio 2020, il governo ha emanato decreti ministeriali che hanno comportato dapprima la chiusura degli edifici scolastici in due sole regioni e, successivamente, a partire dal 9 di marzo<sup>1</sup>, in tutto il territorio nazionale. Questo ha fatto sì che si verificasse un’interruzione improvvisa del normale svolgimento delle attività didattiche in presenza, imponendo ad insegnanti, bambini e bambine nuove sfide. Prime tra tutte lo sconvolgimento delle *routines*, l’allontanamento dalle figure significative, quali amici, compagni, educatori (MIUR, 2020), la necessità di conciliare vita privata e vita lavorativa, le difficoltà tecniche e tecnologiche, ma soprattutto ha richiesto di imparare a gestire le emozioni di paura e di spaesamento, incrementate dal bombardamento mediatico, che ha reso ancora più evidente la fragilità umana di fronte ad un evento impreveduto (Gigli, 2021).

Come prevedibile tali cambiamenti repentini hanno avuto un forte impatto sulla vita delle persone, specialmente quelle più fragili. Una ricerca condotta in Italia e in Spagna (Orgilés et al., 2020) per esempio ha evidenziato come quasi il 90% dei bambini e delle bambine tra i 3 e i 18 anni del campione, abbia avvertito cambiamenti dello stato emotivo e di comportamento durante la quarantena. Più del 30% dei genitori riferisce che i propri figli mostrano difficoltà di concentrazione, sono più irritabili, nervosi, si sentono soli, sono più preoccupati, annoiati e inquieti. In questo scenario il ruolo della scuola è fondamentale come luogo di incontro, partecipazione e di ascolto che si realizza nella cura della relazione educativa (MCE, 2020).

È proprio in tale contesto di emergenza che un gruppo di studenti e studentesse e dottorandi di Scienze della Formazione Primaria della Libera Università di Bolzano, congiuntamente al *MultiLab*<sup>2</sup> e altri enti del territorio, ha ideato e proposto il progetto *ripARTiamo!* con la volontà di aiutare i/le bambini/e e gli/le insegnanti<sup>3</sup> alla co-costruzione di nuovi significati che attribuissero un senso a quei giorni caratterizzati da emozioni di spaesamento, tristezza e solitudine. In secondo luogo, ci si proponeva anche di promuovere una cultura che rimettesse al

1 D.l/6, 55, 04.03.2020 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/04/20A01475/sg>

2 <https://www.unibz.it/it/faculties/education/eduspace-multilab/>

3 Delle scuole primarie e dell’infanzia delle provincie autonome di Trento e Bolzano

centro l'importante compito educativo, oltre che formativo, che la scuola riveste, valorizzando le relazioni, le emozioni, la creatività come possibilità di immaginare il "ritorno a scuola" come momento per condividere ciò che si era appreso, e dunque suggerendo la possibilità di una ripartenza diversa, più sostenibile, non un ritorno ad un *business as usual* (ASviS, 2020). Evitando di cedere alla "tentazione di rimuovere anziché attraversare l'esperienza difficile del Covid-19" (Contini in Gigli, 2021, p.16).

Il progetto è divenuto oggetto di una ricerca partecipante – tutt'ora in progress – che intende documentare, analizzare e interpretare i vissuti dei protagonisti: insegnanti, bambini e bambine che hanno preso parte all'esperienza. Trattandosi di una ricerca con un *design* emergente e che ha come obiettivo la formulazione di una teoria basata sulla pratica, secondo il paradigma ecologico, non si è partiti da una meticolosa analisi della letteratura o precedenti lavori empirici (Tarozzi, 2008) come invece è previsto per chi adotta un paradigma positivista (Mortari, 2007). La teoria in questo contesto ha prevalentemente la funzione di attribuire un significato a ciò che emerge dal campo, dunque di informare la pratica, secondo una logica circolare-ricorsiva. Proprio per tale ragione, il quadro teorico qui presentato è il frutto di un processo volto a far dialogare quanto emerge dal campo con la letteratura.

## 1. Il quadro teorico

### 1.1 Dalla crisi alla resilienza trasformativa

L'urgenza di riflettere sugli effetti che la crisi (dal latino *crisis*: scelta, decisione) generata dal *lockdown*<sup>4</sup> ha sulla scuola e sul benessere di insegnanti e bambini e bambine, si inserisce in un panorama più ampio di riflessioni interdisciplinari e pedagogiche, che da tempo sottolineano come la post-modernità sia caratterizzata da grandi cambiamenti e perdita di certezze, così come teorizzato ampiamente da Bauman (2011). La crisi, infatti, riguarda non solo l'educazione ma la società, la politica, la sanità, l'economia e l'ambiente (Ulivieri, 2018; Caporale & Pirni 2020; Buccolo et al., 2020). Per comprendere il nostro tempo e attribuirgli un significato è necessario muoversi entro il paradigma della complessità, considerando come tutte queste dimensioni siano interconnesse e promuovendo una conoscenza che evidenzia la globalità, la multidimensionalità e la complessità del reale (Morin, 2001; Isidori & Vaccarelli, 2013; Ceruti, 2017).

Pierluigi Malavasi, richiamando le parole di Papa Francesco, sottolinea come occorra tenere presente che l'ecologia umana sia strettamente connessa all'ecologia ambientale (Ulivieri, 2018). L'emergenza (dal latino *emergere*: venire a galla) della pandemia ha reso ancora più evidente l'esistenza di una stretta connessione tra la salute della natura e quella degli esseri umani: se da un lato c'è stata una significativa diminuzione degli inquinanti atmosferici, grazie alla riduzione degli spostamenti, dall'altro sono aumentati i rischi per le persone che vivono in con-

4 Termine mutuato dall'ambito penitenziario utilizzato in modo estensivo in riferimento ai provvedimenti, quali il confinamento nelle abitazioni di residenza della popolazione di un intero paese, il conseguente blocco della maggior parte delle attività e dei trasporti, volti a contenere l'emergenza da Sars-Cov-2 (Accademia della Crusca 2020). Qui si fa riferimento al primo periodo indetto dal governo italiano durato dal 9 marzo al 18 maggio 2020 D.l/6, 55, 04.03.2020 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/04/20A01475/sg>

dizioni di maggiore svantaggio (ASviS, 2020). La crisi, infatti, non ha colpito ugualmente la popolazione mondiale ma ha aumentato le disuguaglianze, specialmente per le persone più vulnerabili come le bambine e i bambini, gli/le anziani/e, le persone con disabilità, quelle che vivono in condizioni di povertà e/o di conflitto (Save the Children, 2020). Inoltre, si stima che “nel mondo 1 miliardo e 650 milioni di giovani hanno interrotto le normali attività scolastiche” e che “la chiusura delle scuole per un periodo prolungato e la conseguente adozione della Didattica a distanza (DAD) ha avuto ricadute negative sui processi di insegnamento e apprendimento, oltre che sulla capacità di inclusione e, di conseguenza, sul livello di competenza degli studenti e sulla dispersione scolastica” (ASviS 2020, p.95).

Si ritiene pertanto che, oggi più che mai, occorra interrogarsi sulle grandi questioni per il futuro dell’Umanità e del Pianeta e attivare sinergie per realizzare gli obiettivi di sostenibilità, inclusione, giustizia sociale, equità e coesione promossi dalle Nazioni Unite (UNESCO, 2017). L’Agenda 2030, sottoscritta nel 2015 dai governi di 193 paesi membri, tra cui l’Italia, rappresenta un importante impegno per l’attuazione di politiche che portino ad un cambiamento sostenibile, secondo 17 obiettivi e 169 target. Il documento descrive un ambizioso “piano di azione per le persone, il pianeta e la prosperità” che possa “trasformare il nostro mondo” (United Nations, 2015). In una tale visione, l’educazione è vista come il principale *agent of change* delle comunità, nonché come fattore chiave per poter raggiungere tutti gli altri obiettivi per uno sviluppo sostenibile (UNESCO, 2017).

Enrico Giovannini, portavoce dell’ASviS, nel 2018, in maniera quasi profetica, evidenziava come “la combinazione di shock di natura economica, sociale e ambientale al quale il sistema globale in cui viviamo è oggi sottoposto e sarà sottoposto nel prossimo futuro richiederà necessariamente una sua trasformazione (... ) fatta di cambiamenti radicali” (p.5). La strada maestra che l’Unione Europea indica per far fronte alla crisi è quella della *resilienza trasformativa* come capacità che sfrutta la spinta data dallo shock per fare un balzo in avanti, invece di tornare indietro (ASviS, 2020). Continuando tale riflessione, Maria Chiara Pettenati (2020) direttrice alla Ricerca di INDIRE, sostiene che anche la scuola non debba semplicemente reagire allo shock del Covid-19 ripristinando l’equilibrio precedente - non sempre sinonimo di qualità del sistema formativo - ma debba piuttosto sfruttare tale slancio per migliorare sé stessa trasformandosi.

Si condivide pertanto la duplice concezione dell’educazione come agente di cambiamento e oggetto essa stessa di trasformazione attraverso i suoi attori. La sfida che ci si è posti riguarda dunque la possibilità di sfruttare il tempo di “sospensione” del *lockdown* e della crisi che ha portato con sé, per ripensare all’educazione e al nostro modo di “abitare la terra” (Dozza, 2018). Invece di subire il tempo, viverlo come possibilità di trasformazione (Buccolo et al., 2020).

### 1.1.1 Resilienza e apprendimento nella crisi

Dalla ricerca condotta pare che poche siano ancora le riflessioni pedagogiche presenti in letteratura che si occupano di *resilienza trasformativa* come possibilità di apprendimento dalle situazioni di crisi. Per questo si è cercato di integrare i contributi provenienti dall’ambito della pedagogia dell’emergenza con le ricerche che hanno come oggetto il costruito multidisciplinare della resilienza per evidenziarne le componenti trasformative.

Ad oggi non vi è consenso unanime sulla definizione di *resilienza*, derivante anche dalla diversità di sguardo delle discipline che se ne occupano. Il termine è mutuato dalle scienze fisiche che la definiscono come la capacità di un materiale di assorbire elasticamente l’energia di un urto o un carico senza rompersi (Moretti

& Marsili, 2019). In pedagogia come in psicologia può essere definita come «la capacità di far fronte e di reagire all'esperienza stressante e/o traumatica. (...) Resilienza deriva dal verbo latino *resilire*, che significa "saltare, fare balzi, rimbalzare"» (Vaccarelli, 2018, p.29). La concezione di resilienza che qui si assume non è di "resistenza rigida" o "fronteggiamento passivo della difficoltà" o di "ripiegamento su sé stessi", ma quello di un processo che porta gli individui a reagire positivamente al cambiamento e a realizzare sé stessi in un'ottica che permetta di ritrovare il ben-essere<sup>5</sup> e fiorire. In tal senso la difficoltà non è vista come ostacolo ma come opportunità: Boris Cyrulnik infatti "considera la resilienza come un processo di elaborazione del trauma, tramite la quale la riparazione produce cambiamento e la frustrazione può tramutarsi in opportunità per l'individuo" (Vaccarelli, 2018, p.31). Per rielaborare il dolore e fare in modo che si trasformi, egli riteneva estremamente importante permettere alle persone vittime di traumi o shock di narrare e narrarsi per poter "lavorare sui significati possibili" - anche attraverso altri linguaggi espressivi come il disegno - per permettere loro di integrare gradualmente l'esperienza dolorosa nella propria identità, senza cercare di rimuoverla dalla memoria, dunque traendone insegnamenti (Vaccarelli, 2018). Questa concezione non è nuova, poiché come sostiene Rossella Frasca (2011) la criticità contiene in sé una potenzialità per l'individuo di apprendere e conoscere sé stesso, come già messo in luce dal pensiero degli antichi:

«La gestione educativa che la cultura antica elabora in tema di criticità prodotte da situazioni emergenziali sembra insegnarci quanto sia importante la trasformazione - dell'individuo, come nella comunità - dell'esperienza del dolore in esperienza etica e morale (ibidem), dunque quanto sia rilevante il trarre insegnamenti dalle stesse emergenze (ibidem), intravedendo in questo - potremmo dire - un ineluttabile dispositivo educativo (implicito e non intenzionale) che si attiva e funziona intrinsecamente nelle situazioni emergenziali» (Isidori & Vaccarelli, 2013, p.21).

### 1.1.2 *L'esperienza della didattica a distanza come dilemma disorientante per gli insegnanti*

Quanto detto ha forti richiami con la "teoria dell'apprendimento trasformativo", resa nota da Jack Mezirow per la prima volta nel 1978 grazie ad un articolo intitolato "Perspective Transformation". L'apprendimento trasformativo viene da lui definito come "quel processo attraverso cui trasformiamo le cornici di riferimento che percepiamo come problematiche (atteggiamenti e abitudini mentali, prospettive di significato) per renderle più inclusive, aperte, riflessive e capaci di discriminare e cambiare" (2016, p.101). Laddove le cornici di riferimento sono "le strutture culturali e linguistiche attraverso cui costruiamo significati attribuendo coerenza e valore alla nostra esperienza. (...) Una cornice di riferimento comprende componenti cognitive, conative e affettive; può operare al di sopra e al di sotto della soglia di coscienza ed è composta da due dimensioni: un'abitudine mentale e il punto di vista che ne risulta" (Mezirow, 2016, p.101). Il professore americano era arrivato a dedurre che siano proprio le cornici di riferimento che dettano il nostro agire e ci permettono di accettare o rigettare ciò che non è coerente con esse finché non si compie un'esperienza che mette in crisi tali convinzioni. Le persone a quel punto sono spinte a trasformare le proprie *prospettive di signi-*

5 Come proposto dalla psicologia positiva evolutasi dal modello di *salutogenesi* proposto dal medico Aaron Antonovsky (Maas et al. 2016).

*ficato* compiendo “una riflessione critica su di sé e sulle premesse distorte che sorreggono la (...) struttura di aspettative” (Mezirow, 2003, p.165). L’apprendimento trasformativo si verifica quando le proprie convinzioni si rivelano non più adeguate alle condizioni sopraggiunte dall’esterno, un lutto, una catastrofe, una pandemia, ponendo così gli individui di fronte ad un dilemma disorientante, come è accaduto per l’esperienza del Covid-19 (Eschenbacher & Fleming, 2020). Mezirow, a tal proposito, precisa che qualunque messa in discussione di prospettive consolidate può indurre una trasformazione, ma può essere un processo doloroso, poiché modificare prospettive profondamente radicate può mettere a rischio il proprio senso del Sé. (Mezirow, 2003).

Tenuto conto che la maggior parte dell’apprendimento trasformativo non è consapevole, la sfida per chi si occupa di educazione degli adulti è quella di sostenere un processo di presa di coscienza di tali processi e di *coscientizzazione* riprendendo il termine coniato da Freire - che ha largamente influenzato tale teoria - per fare in modo che le persone adottino modelli di pensiero più inclusivi e adatti alla propria vita, nel nostro caso professionale. Si condivide infatti l’idea di professionista riflessivo proposto da Donald A. Schön (1993) che concepisce la riflessione del docente nel corso dell’azione come competenza essenziale per potersi muovere nell’incertezza e risolvere situazioni problematiche diventando egli stesso un ricercatore.

L’apprendimento trasformativo poi, è un processo difficile da realizzare, che richiede di saper riflettere criticamente su di sé e di essere in un contesto che lo supporti a fare questo, sia esso autobiografico, sociale, educativo (Mezirow, 1997).

Nelle ricerche condotte con donne adulte che rientravano in un percorso di studi universitari, Mezirow aveva individuato delle fasi specifiche - confermate poi anche da altri studi - che si verificano nel processo di apprendimento trasformativo:

- 1) dilemma disorientante;
- 2) autoanalisi cui si associano sentimenti di paura, rabbia, colpa o vergogna;
- 3) rivalutazione critica di propri o altrui assunti di fondo;
- 4) riconoscimento che la propria insoddisfazione e il processo di trasformazione sono condivisi;
- 5) esplorazione di opzioni per nuovi ruoli, relazioni e azioni possibili;
- 6) pianificazione di un corso di azioni;
- 7) prove provvisorie di nuovi ruoli;
- 8) costruzione di competenze e di autostima in nuovi ruoli e nuove relazioni;
- 9) ritorno alla propria vita con una nuova prospettiva e le nuove condizioni che da essa derivano. (Mezirow, 2016, p.104).

Se dunque in ogni crisi è insita una possibilità di trasformazione e se grandi cambiamenti richiedono una ristrutturazione dei propri schemi di significato poiché quelli precedenti sono divenuti inadeguati alle nuove richieste dell’ambiente, possiamo ipotizzare che anche nel contesto scolastico gli/le insegnanti, che si sono trovati/e a fronteggiare una situazione nuova e imprevedibile come quella della didattica a distanza, abbiano fatto esperienza di dilemmi disorientanti e che questi ultimi li abbiano portati a rivedere le proprie abitudini mentali ovvero modi di categorizzare eventi, persone, esperienze, ma anche valori, attitudini e sentimenti che orientano le loro azioni (Mezirow, 2016).

## 2. Il contesto dello studio: il progetto *ripARTiamo!*

Il progetto che ha preso il nome di *ripARTiamo!* è nato dall'iniziativa di un gruppo di studenti e studentesse della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria che sin dagli inizi di marzo 2020 ha iniziato a monitorare quanto stava avvenendo nel contesto scolastico per offrire una risposta concreta all'emergenza. Dopo un'approfondita analisi delle criticità si è convenuto sull'urgenza di rispondere al "bisogno di continuità nella cura della sfera emotiva e affettiva dei bambini, i quali si ritrovano a vivere una situazione del tutto atipica, all'interno di background familiari estremamente variegati tra di loro e in secondo luogo la necessità di continuare a coltivare l'aspetto relazionale tra i bambini del gruppo classe<sup>6</sup>".

Il progetto ha creato rete, promuovendo la collaborazione tra Istituzioni, coinvolgendo diversi enti partner del territorio<sup>7</sup>, e potendo contare sulla preziosa partecipazione e sostegno di *MultiLab*, coordinato dalla Prof.ssa Liliana Dozza e dell'Ufficio Tirocini della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Attraverso la pubblicazione del progetto il 4 di maggio 2020 su una pagina web dedicata<sup>8</sup>, si è proposto agli insegnanti interessati di mettersi in ascolto dei bambini e delle bambine per permettere loro di esprimere le emozioni di quei giorni di straordinaria normalità attraverso diversi linguaggi espressivi e forme artistiche (grafiche, pittoriche, video...) collaborando per la realizzazione di un artefatto comune da esporre poi presso i musei partner.

La risposta è stata molto positiva, hanno infatti aderito 62 classi e sezioni di Scuola dell'Infanzia e di Scuola Primaria, di cui 43 della provincia Trento, 19 della provincia Bolzano, la scuola primaria italiana di Madrid e una classe di scuola secondaria di primo grado di madrelingua tedesca. I bambini e le bambine partecipanti sono 998. Gli/le insegnanti referenti per ogni gruppo che ha aderito sono 32, ma in diversi casi sono stati coinvolti anche i colleghi e le colleghe, condividendo così la realizzazione del progetto con tutto il consiglio di classe o l'intera scuola.

Nel mese di ottobre sono state ospitate due classi al Museion di Bolzano e due classi al Muse di Trento per un momento di restituzione e condivisione condotta dal gruppo promotore del progetto. In quel contesto alunni/e e insegnanti hanno potuto rielaborare quanto esperito nel periodo del *lockdown* attraverso la narrazione di sé con modalità ludiche e partecipative. A conclusione dell'incontro, si è chiesto di realizzare un piccolo artefatto creativo che potesse racchiudere l'essenza dell'intera esperienza, per immaginare la ripartenza facendo tesoro di quanto imparato.

6 Abstract del progetto *ripARTiamo!* p. 1

7 Mnemoteca Basso Sarca, tsm|step Scuola per il Governo del Territorio e del Paesaggio, Liceo delle Arti di Trento e Rovereto, Abc Irifor del Trentino, Fondazione Museo Storico del Trentino, Mart, MUSE, Museion, Accademia di Merano, Biblioteca civica di Bressanone, MAG Museo Alto Garda, MCE movimento di cooperazione educativa, e ha ricevuto l'appoggio anche delle scuole dell'infanzia dell'intendenza italiana e dell'intendenza delle valli ladine della provincia di Bolzano.

8 Per maggiori informazioni <https://multilab.projects.unibz.it/progetto-ripartiamo/>

### 3. La ricerca

#### 3.1 La duplice natura della ricerca

Definire la natura della ricerca che accompagna il progetto *ripARTiamo!* non è un compito semplice poiché è orientata a coinvolgere nel progetto due grandi gruppi di attori: le/gli insegnanti, i bambini e le bambine.

Per quanto riguarda i primi si è deciso di offrire loro alcune proposte didattiche esperienziali (da poter riadattare al proprio contesto classe) aventi l'obiettivo di accogliere, fare emergere e aver cura del vissuto emotivo dei bambini e delle bambine e darvi forma realizzando insieme un artefatto per creare un prodotto creativo collettivo.

Parallelamente si sono condotte interviste semi-strutturate in profondità con le/gli insegnanti con l'intento di comprendere quale fosse il significato attribuito al periodo di difficoltà appena trascorso, stimolando un processo autoriflessivo, anche al fine di cogliere indicatori di un apprendimento trasformativo. In tal senso si potrebbe individuare nella presente ricerca un'anima "formativa" che rimanda alle finalità e ai metodi della ricerca-formazione (Asquini, 2018).

Nel suo impianto teorico-metodologico il lavoro svolto dal progetto *ripARTiamo!* è stato fortemente ispirato all'approccio della *research for children*, che, come espresso anche dal pensiero vygotskijano e dalla gnoseologia costruttivista, considera i bambini come soggetti competenti che costruiscono il proprio pensiero nello scambio con altri (Mortari, 2009).

In senso generale, possiamo affermare che questa impresa co-partecipata si connota come ricerca-intervento poiché mira a rispondere sia ai problemi dei pratici che a quelli teoretici. Al contempo condivide con la *ricerca-azione* intenti trasformativi, prevedendo una stretta collaborazione tra ricercatori e attori del contesto scolastico, dei quali si vuole sviluppare maggiore consapevolezza (Trincherò, 2002). Dal punto di vista etico, si vogliono proporre ad alunni, alunne e ai/alle loro insegnanti attività di ricerca che siano utili e funzionali agli intenti educativi che la scuola si pone, secondo un rapporto di reciprocità con chi conduce la ricerca. Grazie a tale studio, infatti, ci si propone di raccogliere le voci degli attori scolastici partecipanti al progetto *ripARTiamo!* per comprendere che cosa abbia significato per loro fare scuola durante la pandemia causata dal Covid-19, oltre che cercare di comprendere se essi abbiano raggiunto nuove consapevolezze o introdotto comportamenti positivi a seguito del superamento delle difficoltà incontrate.

L'intento dello studio qui presentato è quello di rispondere alla prima domanda volta ad individuare possibili indicatori di un processo trasformativo a partire dalle voci di cinque insegnanti intervistate che hanno partecipato al progetto *ripARTiamo!* servendosi dei costrutti della resilienza trasformativa e dell'apprendimento trasformativo.

#### 3.2 La metodologia

Nonostante la ricerca azione preveda una costante ridefinizione del problema, degli obiettivi e delle metodologie in accordo con i partecipanti (Trincherò, 2002) si ipotizza di utilizzare un *mixed method* (Cresswell & Plano, 2011). Si è deciso di adottare un disegno di ricerca *misto sequenziale esplorativo* (Pastori, 2017) in quanto in una prima fase si vuole esplorare il campo di ricerca con un approccio qualitativo e in un secondo momento si prevede una raccolta dati di tipo quanti-

tativo (con un campione di più ampie dimensioni per comprendere se la tematica della resilienza, che si considera, qualitativa possa essere generalizzata a popolazioni scolastiche di più ampie dimensioni) per poter rispondere a domande più circoscritte su un oggetto che emergerà dalla prima fase. Sfruttare entrambi gli approcci, utilizzandoli in sinergia, permette di indagare la complessità del fenomeno e “di comprendere, controllare, validare ed estendere i risultati ottenuti” (Mortari & Ghirotto, 2019, p.247).

Per quanto riguarda la prima fase della ricerca che si configura come studio esplorativo qualitativo, si è scelto di utilizzare la *Grounded Theory* come viene descritta e applicata da Massimiliano Tarozzi in Italia (2008) che riprende il lavoro di Katy Charmaz (2014). La *GT* è particolarmente adeguata all’esplorazione fenomeni non statici come quello preso in esame e mira a far emergere processi psicologici di base sottesi ai fenomeni indagati; offre inoltre l’interessante possibilità di “costruire categorie analitiche a partire dai dati e di rispettare il fenomeno seguendo le indicazioni che da esso provengono. (...) di coniugare ricerca empirica e riflessione teorica.” (Tarozzi, 2008, p.8) e di giungere ad una teoria a partire dai dati che provengono dal campo. La procedura deve essere molto rigorosa e richiede una costante opera di auto-analisi sulla propria attività di ricerca. Per monitorarla si è deciso di servirsi di un diario di ricerca (Mortari, 2007) in cui appuntare tutto ciò che potrebbe influenzare il processo, oltre che scrivere memo per riportare le osservazioni e gli snodi concettuali della ricerca.

Si sono dunque condotte 13 interviste semi-strutturate in profondità e un focus group con gli insegnanti partecipanti, seguendo la metodologia della *GT* che prevede di avvicinarsi al campo ponendosi una domanda aperta quale “*What’s going on here?*” ovvero “che cosa sta succedendo nell’area di ricerca individuata?” così come proposta da Glaser (Tarozzi, 2008). Lo scopo era quello di comprendere (Mortari & Ghirotto, 2019) in maniera quanto più ricca possibile, attraverso il racconto delle/degli insegnanti, quali siano state le maggiori difficoltà esperite da educatori e educatrici, bambine e bambini durante la DAD, quali le soluzioni individuate e se sentissero di aver tratto insegnamenti dall’esperienza della scuola a distanza.

Tra le domande individuate per l’intero studio, si è scelto di riportarne due:

- È possibile individuare indicatori di un apprendimento trasformativo?
- È possibile evidenziare un dilemma disorientante che accomuni le insegnanti intervistate?

#### 4. Risultati preliminari dell’analisi delle interviste

In questa sede, per rispondere seppure preliminarmente alle domande di ricerca qui presentate, si è scelto di focalizzare l’attenzione dapprima sull’analisi di un breve estratto intervista condotta nel mese di giugno con un’insegnante della scuola dell’infanzia e poi tratteggiare quanto emerge da una lettura aggregata dei dati delle prime cinque interviste.

Inizialmente è stato necessario individuare gli elementi *trasformativi* che sembravano ricorrere maggiormente all’interno delle trascrizioni. Si sono infatti create induttivamente tre categorie che sono state fatte dialogare con fasi dell’apprendimento trasformativo teorizzate da Mezirow (2016). Seguendo il modello di analisi proposto da Mortari e Camerella (2014) si sono poi evidenziate le porzioni di testo relative al *dilemma disorientante* dalle insegnanti utilizzando il corsivo (fasi

1 e 2), in tondo il processo riflessivo o dialogo interiore (dalla fase 3 alla 7), in grassetto **l'esito del processo e la nuova prospettiva che ne deriva** (fasi 8 e 9).

Di seguito si fornisce un breve esempio di estratto analizzato:

Trascrizione intervista insegnante 1 (scuola dell'infanzia)	Breve descrizione	Etichetta
I: C'è qualcosa che porteresti con te l'anno prossimo in classe?		
<p>M: Il lato pratico ce n'è tantissimo, poi <i>il lato emotivo, il modo diverso di porsi coi bambini</i>. Io dico: quando tu hai capito quello che significa stare qua e vedere le <i>difficoltà emotive che si hanno, tu e loro, e una volta che uno sta vicino, abbatti un sacco di quelle distanze</i> che dici "eh no, aspetta" ho lavorato talmente col magone così, <b>che adesso magari, avvicini anche il gruppo, riesci a fare delle attività che portano proprio le emozioni, le tue ma anche dei loro, cioè ri-abbatti quelle distanze, non le vedi più</b>. Almeno, io parlo per me personalmente, io tante distanze che magari mantenevi, ma non perché tenevi bambino a distanza, ma anche i genitori, il rapporto che ti sei creato, è tutto diverso. <b>Ciò l'hai vissuto in una maniera tale che dici "beh adesso basta!" quando ricomincia la scuola di queste robe eh... non si fanno più! Cioè si cerca di costruire no? Un rapporto vero che non significa invadere il campo degli altri, ognuno il suo ruolo questo sì, però significa volersi bene no? in un modo diverso. Siamo a scuola con dei bambini così piccoli che queste distanze hanno pesato e ora cerchiamo...</b></p>	<p><i>Difficoltà emotive</i></p> <p>Porsi diversamente con i bambini <b>Abbatte le distanze</b></p> <p>Comprendere le difficoltà emotive poste della lontananza</p> <p>Apprendere ad abbattere le distanze dall'esperienza dolorosa</p> <p><b>Abbatte le distanze Adesso vuole ricominciare diversamente: costruendo un rapporto diverso</b></p> <p><i>Le distanze hanno pesato</i></p>	<p><i>Difficoltà emotive della lontananza x3</i></p> <p>Rivalutazione del rapporto con genitori e bambini dall'esperienza dolorosa</p> <p><b>Modo diverso di porsi: abbattere le distanze x3</b></p>

Fig. 1. Elaborazione personale

Da questo breve estratto è possibile individuare tutti e tre i diversi indicatori di un processo trasformativo. In primo luogo, si può evidenziare che il dilemma disorientante dell'insegnante è rappresentato dalle "difficoltà emotive" che lei ha riscontrato nella sua pratica professionale durante il *lockdown*. In diversi momenti dell'intervista racconta come sia lei che i bambini e le bambine abbiano avvertito "la mancanza del contatto" oltre che sottolineare quanto fosse difficile "lavorare con dei bambini così piccoli" senza poter stare loro accanto. Utilizza poi una metafora che qualifica "il computer come muro" perché "creava una grandissima distanza e sembrava quasi che la maestra non ci fosse". Nella sezione in tondo poi è possibile rilevare il processo riflessivo che l'ha portata a rivalutare il suo "modo di porsi" (precedente la pandemia) con i genitori a partire dall'esperienza dolorosa. La nuova prospettiva che lei ne ha tratto è stato il proporsi, nel ritorno a settembre, di "abbattere le distanze" costruendo un rapporto "vero" rispettoso dei differenti ruoli. In sintesi, si può affermare che l'insegnante abbia dovuto rivalutare criticamente il suo sistema di significati, ovvero l'idea di "scuola dell'infanzia come contatto" e di sé come figura di riferimento educativa adulta rendendola più aperta ad accogliere l'inevitabile trasformazione della pratica professionale indotta dall'introduzione della didattica a distanza<sup>9</sup>. Molto interessante è notare

9 In questo caso, trattandosi di scuola dell'infanzia sarebbe più corretto parlare di LEAD (Legami edu-

come sia riuscita a trarne una nuova prospettiva di senso etica e orientata alla relazione racchiusa nell'affermazione di voler "abbattere le distanze al ritorno a scuola".

Anche all'interno delle altre interviste è possibile individuare, attraverso il medesimo sistema di codifica, processi di apprendimento trasformativo e dilemmi disorientanti che hanno richiesto alle docenti di attivare risorse personali, acquisire velocemente nuove competenze, chiedere o offrire aiuto ai colleghi e alle famiglie, rivedere la flessibilità della propria professione, per riuscire a fare fronte ai problemi che quotidianamente si presentavano.

In generale è possibile evidenziare che l'aspetto più critico, che è stato riportato da tutte le insegnanti considerate, è stato quello della relazione educativa. Tra le espressioni che emergono maggiormente troviamo "perdita del contatto", "la relazione non c'era quasi più", "i rapporti senza dubbio ne hanno risentito tanto" che indicano la grande importanza che per loro riveste la scuola come "sistema relazionale, in cui si esprimono in ogni momento tensioni esistenziali, desideri, affetti, emozioni e sentimenti" (Riva, 2014, p.23). Due insegnanti riportano poi come i bambini e le bambine volessero tornare a scuola non perché a casa si annoiavano ma perché sentivano il bisogno del contatto con i compagni e con gli insegnanti. Se in un primo momento tre docenti avevano cercato di riproporre la stessa modalità di lezione anche attraverso la DAD preoccupandosi di fornire molti compiti e materiali, in un secondo momento hanno dovuto trovare modalità di lavoro più sostenibili per sé e per la classe. A proposito, cogliendo i bisogni dei bambini e delle bambine, hanno modificato la didattica adattando gli obiettivi, proponendo momenti in cui ritrovarsi online per chiacchierare o fare giochi, svolgendo attività che permettessero di raccontarsi, per sentirsi "più uniti", sentirsi "una comunità". Tra tutte spicca il progetto *ripARTiamo!* come occasione per "sapere di non essere stati gli unici a vivere questa esperienza" e come occasione per "stemperare gli animi, renderli più soft" permettendo di superare insieme le difficoltà sentendosi tutti parte di un unico comune destino. Tra gli elementi che tuttavia hanno colpito la nostra attenzione e sui quali ci si propone di indagare ulteriormente vi è un dato che rende più complesso quanto esposto fino qui: quattro insegnanti su cinque hanno riportato le maggiori difficoltà nel mettersi in contatto con i bambini e le bambine "più fragili": quelli che piangevano nel collegamento online e dunque "si sono fatti latitanti" non partecipando più, quelli con genitori stranieri per i quali era necessaria una cura particolare da parte del docente, quelli con disabilità. In particolare, un'insegnante riporta che riuscire a coinvolgere una bambina "con grandi difficoltà" all'interno del progetto è stato molto impegnativo, ma grazie agli sforzi compiuti insieme ai genitori anche lei ha potuto sentirsi parte di tale ampio disegno. Questi dati sembrano confermare quanto riportato da alcune ricerche, si veda per esempio quella di Ianes & Bellacicco (2020), che evidenzia come la didattica a distanza abbia peggiorato anche le pratiche inclusive incrementando le diseguaglianze. Per questo si ritiene ancor più significativo e urgente stimolare un processo riflessivo che consenta ai/alle docenti di prenderne consapevolezza e trarne apprendimenti "trasformativi".

cativi a distanza) come indicato dal MIUR (2020) ma si è scelto di utilizzare DAD nel rispetto delle parole dell'insegnante.

## 5. Conclusioni: limiti e sviluppi futuri

Si è presentato il quadro teorico di riferimento dello studio, partendo da una riflessione sulla sostenibilità in cui si è fatto riferimento all'urgenza di mettere in atto una resilienza trasformativa in tutti gli ambiti, compresa la scuola, per poi passare alla definizione di resilienza come capacità di apprendere e trarre insegnamenti da una crisi ed approdare alla teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow. Si è delineato il contesto di ricerca, la sua definizione, gli obiettivi e la metodologia. Infine, si è fornita una breve panoramica di quello che sta emergendo dall'analisi dei dati e in questa sede si vogliono mettere in luce i limiti e gli sviluppi futuri.

La ricerca qui proposta risente dei limiti della condizione emergenziale, che ha richiesto un'attivazione immediata dei ricercatori nel fornire una risposta alla scuola non permettendo una rigorosa valutazione iniziale e tutt'ora si deve confrontare con un fenomeno in costante evoluzione poiché la pandemia non può ancora dirsi conclusa.

Non per questo ci si esime dal proseguire un'accurata analisi dei dati e dal pianificare la fase successiva allo scopo di continuare a co-costruire con i partecipanti riflessioni che possano trasformare positivamente i contesti di apprendimento, affinché si possa rendere la scuola migliore e più inclusiva per tutti, nella consapevolezza dell'importanza delle relazioni. Arricchendo così il dibattito pedagogico intorno ad una educazione che sia autenticamente sostenibile e alla *resilienza* come processo insostituibile per trasformare le criticità in occasioni di apprendimenti significativi per tutta la vita.

### Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018). *La ricerca - formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Franco Angeli.
- ASViS. (2020). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASVIS 2020*. <https://asvis.it/rapporto-asvis/>
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Laterza.
- Buccolo, M., Ferro Allodola, V., & Mongili, S. (2020). Percezioni e vissuti emozionali ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa per riflettere sulle proprie esistenze. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 372–398.
- Caporale, C., & Pirni, A. (a cura di). (2020). *Pandemia e resilienza. Persona, comunità e modelli di sviluppo dopo la Covid-19. Prefazione di Giuliano Amato* (Cortile dei Gentili). Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- Ceruti, M. (2017). La scuola e le sfide della complessità. *Studi Sulla Formazione*, 20(2), 9–20.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory. 2nd Edition*. SAGE.
- Cresswell, J.W., & Plano, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. SAGE.
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi. Rivista SIPED*, 1, 193–212.
- Eschenbacher, S., & Fleming, T. (2020). Transformative dimensions of lifelong learning: Mezirow, Rorty and COVID-19. *International Review of Education: Journal of Lifelong Learning*, 66(5-6).
- Frasca, R. (2011). Prefazione in Isidori M.V. In *Dialogare 'educatamente' con l'emergenza*. Monolite.
- Gigli, A. (a cura di). (2021): *OLTRE L'EMERGENZA. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Edizioni Junior-Bambini.
- Giovannini, E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Laterza.
- Ianes, D., & Bellacicco, R. (2020). Didattica a distanza durante il lockdown. Distance teaching under lockdown. *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 3, 25–47. Centro Studi Erickson.

- Isidori, M. V., & Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Franco Angeli.
- MCE. (2020). *Scuola oggi: allargare lo sguardo per una resilienza creativa. Un'analisi della Scuola e dei suoi bisogni ai tempi del Covid-19*.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- Commissione Infanzia Sistema Integrato Zero-sei (D.lgs. 5/2017). Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza, un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia, MIUR, 1 (2020).
- Moretti, M., & Marsili, M. (2019). Resilienza come apprendimento. *Prisma Economia Società Lavoro*, x(2), 58–82.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Mondadori.
- Mortari, L., & Camerella, A. (2014). *Fenomenologia della cura*. Liguori.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
- Orgilés, M., Morales, A., Delveccio, E., Mazzeschi, C., & P. Espada, J. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *PsyArXiv*.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Junior.
- Riva, M. G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva. *Pedagogia Oggi*, 2, 21–39.
- Schön, A. D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, SIPED. Pensa Multimedia.
- UNESCO. (2017). *15 Clues to Support the Education 2030 Agenda*. vol. 14, Issue 14.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*.
- Vaccarelli, A. (2018). Pedagogy of emergency and teacher training after a catastrophe. Auto-biographical narrative and resilience for supporting teacher professionalism. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 29–47.

## Riferimenti sitografici

- Maria Chiara Pettenati & Isabel De Maurissens. Etwinning webinar dal titolo "Sviluppo Sostenibile e Agenda 2030". 12 maggio 2020. Visualizzato il 09.11.2020. YouTube: [https://www.youtube.com/watch?v=zk4vylj\\_uOc](https://www.youtube.com/watch?v=zk4vylj_uOc)
- Save the children. 2020. Consultato il 09.11.2020 <https://www.savethechildren.it/>
- WHO (World Health Organisation). 2021. Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard. Data last updated: 2021/1/20, 8:36pm CET. Consultato il 21.01.2021 da <https://covid19.who.int/>