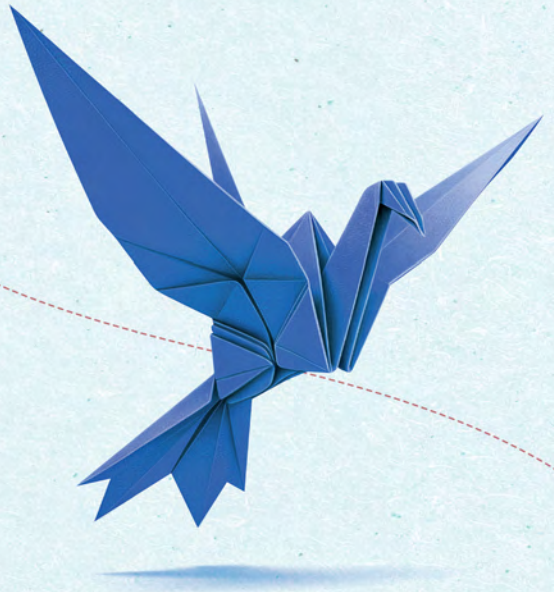
05

COLLANA RICERCHE DI PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE

PROMUOVENDO CONSAPEVOLEZZA ETICA

UNA TEORIA GROUNDED SUL CURRICOLO DI EDUCAZIONE ETICO-SOCIALE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA



MARCO IORI

Roma TrE-Press
2025

Roma Tre

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Nella stessa collana

1. F. Gabrielli, *Le dimensioni della povertà educativa. Opportunità ed esclusione dei minori con background migratorio,* 2024
2. A. Frascari, *Pedagogia sommersa. Per una critica dell'accadere educativo,* 2025
3. F. Audino, *Risonanze e intrecci lungo la 'Rotta Balcanica'. Una lettura pedagogica*, 2025
4. A. Casalbore, *Narrare attraverso "cento linguaggi". Il* kamishibai *come spazio di mediazione interculturale*, 2025

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

05

COLLANA RICERCHE DI
PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE

MARCO IORI

PROMUOVENDO CONSAPEVOLEZZA ETICA

UNA TEORIA GROUNDED SUL CURRICOLO DI EDUCAZIONE ETICO-SOCIALE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

RomaTrE-Press
2025

Direttrici della collana:
Lavinia Bianchi, Università degli Studi Roma Tre
Veronica Riccardi, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico della collana:
Lavinia Bianchi (Università degli Studi Roma Tre) – *Veronica Riccardi* (Università degli Studi Roma Tre) – *Marco Catarci* (Università degli Studi Roma Tre) – *Massimiliano Fiorucci* (Università degli Studi Roma Tre) – *Alessandro Vaccarelli* (Università degli Studi dell'Aquila) – *Rosita Deluigi* (Università degli Studi di Macerata) – *Mercedes Morey López* (Universitat de les Illes Balears) – *Silvia Nanni* (Università degli Studi dell'Aquila) – *Nicoletta Di Genova* (Università degli Studi dell'Aquila) – *Alessandro D'Antone* (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia)

Comitato editoriale:
Aurora Bulgarelli (Link Campus University) – *Alessandra Casalbore* (Università degli Studi Roma Tre) – *Conny De Vincenzo* (Università degli Studi Roma Tre) – *Francesca Gabrielli* (Università degli Studi Roma Tre) – *Gaetana Tiziana Iannone* (Università degli Studi di Roma Tor Vergata) – *Marco Iori* (Università degli Studi Roma Tre)

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico
Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:
Avant Garde, Baskerville (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: *Roma Tre E-Press*©
Roma, dicembre 2025
ISBN: 979-12-5977-559-7

http://romatrepress.uniroma3.it

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

L'attività della *Roma Tre E-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Ricerche di pedagogia generale e sociale

Scopo e finalità

La Collana si propone come uno spazio per approfondire ricerche sul campo nei diversi contesti educativi.

Verranno proposti volumi che diano conto di percorsi di ricerca sia qualitativa che quantitativa in due ambiti principali.

Un primo ambito riguarda il campo della "pedagogia generale", con contributi relativi a esiti di ricerca nella scuola, nei servizi 0-6 e, più ampiamente, ai processi educativi in tutto il ciclo di vita.

Un secondo ambito concerne il campo della "pedagogia sociale", con particolare riferimento al sistema non formale (famiglia, associazionismo, spazi della partecipazione sociale e politica, servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), e al sistema informale (territorio, contesti di vita, personal e social media.).

La Collana intende configurarsi come *repository* della ricerca empirico-sperimentale sul piano teorico-pratico e su quello metodologico-procedurale.

L'approfondimento metodologico, valorizzato nell'impostazione generale della ricerca, appare utile sia per scegliere metodi e strumenti di indagine, sia per progettare e realizzare percorsi scientificamente fondati per affrontare i problemi della scuola, dell'università e dei contesti educativi.

Aree scientifiche e tematiche individuate

L'area scientifica di riferimento per la collana è quella definita dal SSD "M-PED/01 Pedagogia generale e sociale", che comprende gli studi della pedagogia generale, interculturale, sociale e dell'educazione degli adulti.

In base a quanto previsto al Regolamento del Dipartimento di Scienze della Formazione per le Collane editoriali Roma TrE-Press, verranno adottate le seguenti procedure di revisione:

- Il Comitato Scientifico garantisce l'applicazione della procedura di peer review.
- Il Comitato Scientifico invia il contributo a due Revisori da esso individuati in base al tema e all'area disciplinare della proposta di pubblicazione. I due revisori possono far parte del Comitato Scientifico o essere membri esterni.
- Entro il termine di 60 giorni dal momento dell'invio del testo, i revisori redigono un giudizio complessivo motivato in relazione alla pubblicabilità o meno del contributo e, se necessario, possono formulare suggerimenti all'Autore.

– Qualora uno dei Revisori giudichi non pubblicabile il lavoro, il Comitato Scientifico invia il contributo a un terzo Revisore.
– Il Comitato Scientifico comunica i giudizi dei Revisori all'Autore.
– Nel caso di giudizio negativo conforme da parte di due Revisori, il lavoro non può essere pubblicato.

I volumi pubblicati dalla collana sono liberamente accessibili in formato elettronico sul sito dell'editore Roma TrE-Press. La versione a stampa è acquistabile in modalità 'Print on demand'.

Le pubblicazioni hanno una numerazione progressiva ed eventuali richiami o citazioni ad essi devono riportare la denominazione estesa del contributo a cui si fa riferimento.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

A Giuliana e Valentina

Indice

Prefazione 13

Introduzione 15

1. Epistemologia e posizionamento teorico-pratico del ricercatore. Dall'esperienza professionale all'immersione nella ricerca 21
   - 1.1 Perché la scuola dell'infanzia? 28
   - 1.2 Perché parlare di curricolo? 32
   - 1.3 Credere nel soggetto: il senso dell'educazione 35
   - 1.4 Quale idea di bambino, educazione, scuola e società? 37
   - 1.5 Una prospettiva di *educazione alla cittadinanza* 48

2. *Constructivist Grounded Theory* sulla relazione tra educazione ed etica alla scuola dell'infanzia: l'incontro tra etiche differenti 53
   - 2.1 Le questioni etiche della ricerca: un'etica emergente 55
   - 2.2 Il disegno di ricerca 58
   - 2.3 *Constructivist Grounded Theory*: una scelta metodologica eticamente orientata 60
   - 2.4 Il campionamento teorico: la valorizzazione dei molteplici punti di vista 63
   - 2.5 Le interviste intensive: la responsabilità e l'apertura nell'incontro 66
   - 2.6 L'evoluzione nella ricerca 69

3. Dalla codifica teorica alla teoria *grounded*: verso un curricolo di educazione etico-sociale a partire dalla scuola dell'infanzia 83
   - 3.1 La relazione tra istanze individuali e collettive e lo spazio del possibile nell'agire educativo 85
   - 3.2 Educando in modo non finalistico e avalutativo 92
   - 3.3 Le *core categories* 94
     - *3.3.1 Rendendo intenzionale ed esplicita la cornice etica dell'agire educativo* 96
     - *3.3.2 Posizionandosi eticamente nella relazione educativa* 105
     - *3.3.3 Alfabetizzandosi all'etica emergente* 136

3.4 Una teoria sostantiva per l'incontro tra etica e infanzia in contesti scolastici 146
3.4.1 Promuovendo consapevolezza etica: un curricolo di educazione etico-sociale alla scuola dell'infanzia 149
3.4.2 Riflessioni (non) conclusive 156

Bibliografia 159

Prefazione

Maria-Chiara Michelini

Affrontare il tema della *promozione della consapevolezza etica* è indubbiamente indicativo della scelta di collocarsi nel solco della pedagogia militante che ha fatto dell'impegno per l'autentico sviluppo umano la propria cifra identitaria e il proprio statuto. Ciò vale, nel caso del presente volume, ancora di più per almeno due ordini di ragioni. La prima risiede nell'attenuata attenzione al tema nel discorso pedagogico negli ultimi decenni, tanto da far dire a Vanna Iori (2023, p. 115) che: «La recente proposta di un curricolo di educazione etico-sociale di 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). Non a caso, infatti, il Lavoro di Marco Iori si colloca in dialogo con il pensiero di Baldacci, riprendendo e sviluppando il suo progetto di curricolo di educazione etico-sociale (Baldacci, 2020) in relazione alla scuola dell'infanzia. Marco Iori, dunque, si inserisce nello spazio riaperto autorevolmente da Baldacci, in un tempo dominato da logiche neoliberiste e tecnicistiche che rischiano di ridurre l'educazione a mera prestazione, interpretandolo in riferimento alla scuola dell'infanzia.

In ciò risiede il secondo ordine di ragioni che colloca questo lavoro nel solco della pedagogia militante per lo sviluppo umano, mostrandone il carattere di una pregevole originalità. Da più parti l'analfabetismo etico viene definito e denunciato come incapacità strutturale, funzionale o di ritorno di riflettere criticamente, con originalità e secondo il proprio sentire profondo, su situazioni o comportamenti eticamente rilevanti, agiti, osservati o riportati da altri, riconducendoli a direttrici etiche o valoriali, interpretando e distinguendo motivazioni delle azioni, conseguenze ed esprimendo giudizi legati alla propria identità. Le radici della formazione di tale incapacità sono profonde e attraversano dimensioni sociali, culturali e relazionali molto ampie e interconnesse. Lo studio di Marco Iori rintraccia una radice importantissima della formazione della capacità positiva in tal senso nella scuola dell'infanzia e nel suo curricolo che l'autore, opportunamente, colloca al centro di un più ampio processo culturale, sociale e pedagogico di nuova alfabetizzazione etico-sociale.

In questo senso, *Promuovendo consapevolezza etica* rappresenta un contributo scientifico di rilievo, ma anche un manifesto pedagogico: un invito a ripensare l'educazione come pratica etica e politica, capace di formare cittadini consapevoli e responsabili, fin dall'infanzia.

Il progetto che scaturisce in seno a questo manifesto trova nell'esercizio del

pensiero riflessivo la condizione prima e essenziale, la competenza educativa fondamentale dei docenti della scuola dell'infanzia, in una logica trasformativa, secondo la concezione di Mezirow. In particolare, la riflessione critica come capacità di interrogare sé stessi, il proprio agire e il contesto, promuovendo nei bambini e negli adulti l'abitudine a pensare insieme, a discutere in modo argomentato, a riconoscere e negoziare valori diversi, viene proposta dall'autore, che si rifà all'ampia letteratura esistente sull'argomento, non solo come pratica cognitiva, ma come esercizio etico di libertà e responsabilità condivisa.

Manifesto e progetto che abbisognano di un soggetto comunitario che Iori rintraccia nella Comunità di Pensiero (Michelini, 2013, 2016) come comunità che si costituisce intenzionalmente per sviluppare una riflessione di livello alto, tale da investire e trasformare le premesse, i presupposti e le motivazioni che stanno alla base del pensiero e dell'azione del professionista, spazio caratterizzato da dialogicità, democrazia, reciprocità e, appunto, riflessività. Il costrutto di Comunità di Pensiero viene messo a confronto con quello di Comunità Educante Riflessiva, che include bambini, famiglie e territorio: una comunità che apprende e si trasforma attraverso la riflessione condivisa sulle pratiche e sui valori che le orientano.

L'impianto metodologico dell'intero volume è rigorosamente fondato sulla *Grounded Theory*, nell'intenzione dichiarata dall'autore di elaborare un intreccio tematico che non si limiti a descrivere un curricolo etico-sociale per la scuola dell'infanzia, ma che lo configuri come uno spazio di ricerca viva, dove le pratiche educative si co-costruiscono nel dialogo continuo fra teoria e prassi. Tale intreccio di temi — etica, educazione, riflessività e comunità — non è giustapposto, ma costituisce un tessuto unitario, in cui il pensiero etico diventa parte integrante del fare educativo quotidiano.

In questa cornice l'autore esplicita l'obiettivo della ricerca: elaborare una teoria sostantiva per chi opera sul campo educativo. Egli afferma: «Pertanto, slegandomi dall'idea ambiziosa e dal senso di dovere legati alla convalida di ipotesi pregresse, ho potuto concentrarmi sull'obiettivo di elaborare una teoria sostantiva, fondata sui dati, che possa essere utile per chi opera quotidianamente nelle scuole dell'infanzia, nell'individuazione di buone pratiche o di ambiti di miglioramento e, più in generale, nella descrizione di efficaci condizioni materiali, in relazione a riflessioni di carattere etico, per la strutturazione di esperienze educative significative» (p. 63).

Dunque, una ricerca partecipata, che contribuisca all'emancipazione di tutti i soggetti coinvolti attraverso la riflessione critica come metodo di lavoro e come esercizio etico di pensiero, libertà e dialogo. Una ricerca che non è soltanto un auspicio beneaugurante, ma un significativo passo in un sentiero essenziale per il futuro dell'uomo, a partire dalla scuola dell'infanzia.

Introduzione

L'educazione ha rappresentato, fin dalle origini della storia umana, un processo spontaneo e costitutivo di ogni società (Baldacci, 2012), al pari della difesa del territorio e delle provviste, della gestione economica delle risorse, della regolazione della convivenza attraverso un impianto di norme, della produzione artistica e delle ritualità afferenti alla sfera del sacro. Non che essa si traducesse in azioni intenzionalmente e consapevolmente educative e, ancor meno, in contesti formali, se non per quanto riguarda alcune eccezioni, che, in ogni caso, non riguardavano la totalità dei membri della comunità, bensì soltanto un'esigua parte di essi (Contini, 2014, p. 17). Nondimeno, con le dovute sfumature, l'educazione si è configurata e si configura quale una delle funzioni cardine delle società umane (Harris, 1987).

Con quale scopo precipuo? Se l'obiettivo di un apparato di norme condivise è, principalmente, di garantire la convivenza civile, se l'economia riguarda l'approvvigionamento e la ripartizione di beni e servizi, se la difesa del territorio e delle provviste concerne le possibilità di sopravvivenza, mentre la sfera del sacro risponde a istanze di natura spirituale e l'arte a bisogni di espressione estetica e di comunicazione di sé, in tale schema sintetico, all'azione educativa viene attribuito il compito di conformare il singolo ai costumi della società, indicando ai soggetti che si apprestano a entrarvi i comportamenti ammessi e quelli deprecati (Peters, 1963, p. 13; Hirst & Peters, 1970, p. 19). L'apparato educativo deve far sì che, da un lato, chi accede alla comunità sia a conoscenza di valori e condotte che in questa sono accettate e quelli che, al contrario, condurrebbero a punizioni o a un'esclusione dalla stessa e, dall'altro, sia disposto a aderirvi (Peters, 1966/2015, pp. 27-30). Codesta prospettiva sull'educazione ne evidenzia la natura processuale, in quanto accadimento sociale non esclusivamente riconducibile all'intenzionalità dei soggetti che lo vivono (Papi, 1978, p. 2; Massa, 1986, p. 405; Tramma, 2015, p. 31), i cui modi sono socialmente e storicamente delineati (Marx & Engels, 1966) e, parimenti, la spiccata propensione verso la *riproduzione sociale* di determinati valori, pratiche, abitudini e abiti mentali (Althusser, 1976; Papi, 1978, pp. 47-48; Apple, 1979, 1982; Massa, 1986, pp. 75-77; Brezinka, 1994; Riva, 2004, pp. 100-104; Baldacci, 2020, pp. 29-37).

Pertanto, il senso attribuito all'educazione, dalle origini e probabilmente per tutto il corso della sua storia, può essere assimilabile, per certi versi, al *condizionamento*. Ovvero a un intervento che tenti sistematicamente di far accettare a un soggetto una determinata visione del mondo, facendogli percepire come sua libera scelta ciò che non lo è. Esso può, altrimenti, essere definito *indottrinamento* (Baldacci, 2020, p. 45).

La consapevolezza di tale tratto distintivo dell'accadere educativo (Fabbri,

2020, 2022) per quanto riguarda il suo sviluppo all'interno delle società umane rappresenta, per la pedagogia – scienza che si occupa di teorie, metodi e problemi dell'educazione (Massa, 1986, pp. 70-72; Riva, 2004, pp. 24-28) –, un imprescindibile punto di partenza per tratteggiarne gli stessi contorni emancipativi, confutando la percezione esclusivamente negativa dei processi di condizionamento e riconoscendo la natura ambivalente del discorso pedagogico e delle pratiche educative.

Come rilevato, in merito, da Fabbri (2020, p. 112):

> «Non vergognarsi di associare educazione e condizionamento è la *conditio sine qua non* per consentire agli educatori di assumersi le proprie responsabilità in ordine a tutti gli eventi dell'esperienza educativa, anche quelle legati a istruzione e modellamento. Nel disegno evolutivo dell'umanità di cui parla la Montessori, non è possibile educare senza condizionare, ma gli effetti e gli esiti dei processi di apprendimento sono tanto più efficaci quanto più l'educatore sappia creare condizioni d'esperienza, idonee a valorizzare le enormi potenzialità di assorbimento e di elaborazione dei dati, che la mente umana possiede all'alba della vita».

Soltanto di recente, se si considera la storia dell'umanità – seppur vi siano esempi di valorizzazione dell'emancipazione del singolo nell'ambito del processo educativo, ad esempio nel caso del principio maieutico di Socrate (Mortari & Valbusa, 2020), dell'educazione naturale di Rousseau (2017) o delle riflessioni di Codignola (1946) – pedagogisti e intellettuali che si riconoscono in un'impostazione di *pedagogia critica*, hanno sostenuto in modo sistematico e organico il connotato emancipativo dell'agire educativo (Freire, 1970/2002; Apple, 1982; Colicchi, 2009; Giroux, 2020; Catarci, 2022b, 2023). Ovvero, anzitutto, il compito di predisporre le condizioni perché il soggetto possa prendere coscienza di sé e della realtà in cui vive, oltre che degli aspetti strutturali del lavoro educativo stesso (Freire, 1970/2002, pp. 39-40).

Tale assunto rappresenta un vincolo che determina, a sua volta, uno specifico posizionamento tanto pedagogico quanto politico[1], in termini di visione del soggetto, della pratica educativa e dei suoi risvolti nella società, che connota l'intera ricerca che questo volume presenta[2].

---

[1] «Pedagogia e politica sono quasi un tutt'uno nel loro continuo intrecciarsi e reciprocamente determinarsi. La politica, intesa come progetto culturale, valutativo, previsionale e decisionale attorno alle relazioni tra soggetti e tra essi e le istituzioni, si riversa in educazione, seppure con tempi lunghi e con fisiologiche o patologiche mediazioni e resistenze, essendo il luogo principe della socializzazione. L'educazione è immediatamente politica, e non solo per il suo poter essere ancella intelligente o stolta della politica stessa, ma anche perché, in ogni caso, è esperienza che forma ha immaginare e praticare relazioni auspicabili, pur se tali relazioni – ogni tanto è opportuno ricordarlo – non è detto presentino un bilancio positivo per ognuno dei soggetti coinvolti. La politica e l'educazione rappresentano dunque ognuna una sponda di significato per l'altra.» (Tramma, 2015, p. 143).

[2] Inevitabili emergono i riferimenti alle posizioni e alle indagini di Karl Marx e agli evidenti riflessi

Particolarmente stringente appare, dunque, il nesso tra discorso pedagogico e visione della società, che si dispiega, nel nostro caso, in un'analisi critica del sistema neoliberista nell'ambito del quale la riflessione si configura come azione marginale, individualismo e profitto hanno il sopravvento indiscusso su ogni altro aspetto della vita collettiva, le emozioni sono negate – o esposte esageratamente in maniera utilitaristica e non autentica –, il tempo dedicato alle persone è residuale, così come la cura nei confronti della comunità (Bauman, 2010, 2018; Salvadori, 2011; Fisher, 2018; Dardot & Laval, 2019). Il riverbero che esso ha sull'infanzia, in quanto *costruzione sociale*, induce la pedagogia a una rilettura critica delle contraddizioni che vi emergono (Papi, 1978; Apple, 1979), individuando, quale possibile mezzo di *resistenza* (Apple, 1982; Giroux, 1983; Mantegazza, 1995; Milani, 1996; Contini, 2009), una postura critico-riflessiva[3], antidogmatica, in continua ricerca e approfondimento analitico, che sostenga la consapevolezza individuale e collettiva (Banfi, 1926/1967; Contini *et al.*, 2014; Tramma, 2024). Con queste parole Carla Rinaldi (2009, pp. 113-114), una tra le prime e più eminenti pedagogiste dell'infanzia in Italia, si occupa della questione:

> «Ogni generazione si è interrogata, ha posto domande su quali valori e quali conoscenze trasmettere anche se per secoli, nella nostra come in altre culture, le domande sono state di pochi e per pochi. E questi pochi definivano i valori e i luoghi dell'educare per tutti. […] La società consumistica propone e impone nuovi valori, nuove relazioni tra gli uomini, nuovi concetti di tempo e spazio. Non c'è tempo per la gioia, per la paura, per il lutto, per la festa. Non c'è tempo per gli individui e per il gruppo. Il tempo seleziona la parte di umanità che vogliamo vivere e trasmettere,

pedagogici della sua teoria di emancipazione del soggetto (Manacorda, 2008; Henning, 2015). Da un lato, nell'ambito dell'interesse circa ciò che è specifico dell'uomo (Marx, 1844/1950; Marx & Engels, 1845/1958), dall'altro, in relazione alla questione riguardante teoria e prassi pedagogiche (Marx, 1867/2013 p. 220). E, pertanto, in riferimento all'alienazione e alla disumanizzazione dei soggetti oltre che alla contrapposizione tra uomo unilaterale e uomo onnilaterale (Marx, 1844/1950), così come nell'analisi del rapporto tra divisione del lavoro, società capitalistica ed educazione professionalizzante dell'operaio, in antitesi rispetto all'unione di istruzione e produzione – o istruzione tecnologica teorico-pratica – focalizzata sui fondamenti scientifici universali dei processi di produzione, in chiara relazione con una traiettoria rivoluzionaria (Marx, 1867/2013, pp. 500-502).
Vista la pregnanza della questione e l'impossibilità, in questo contesto, di approfondirla, si rimanda al testo originale di Marx e Engels (1880/1960) e ai preziosi contributi di Della Volpe (1946/2018) e Joseph (2006) oltre, per quanto riguarda, in particolare, la relazione tra le teorie marxiste e l'etica, al noto volume curato da Michael J. Thompson (2015).

[3] Essa si distingue dalla mera riflessività che, in quanto dialogo solipsistico e autoreferenziale, può essere, seppur riflessivo, infecondo ed esclusivamente una conferma del proprio punto di vista, di pregiudizi e stereotipi e identificando, dunque, la realtà con la personale visione della realtà del soggetto in questione (Contini, 2014, pp. 13-17). Nel corso di questa trattazione la riflessività verrà intesa quale postura critico-riflessiva, di cui sono elementi decisivi la molteplicità di punti di vista e di ragioni, l'esercizio del dubbio sulle proprie convinzioni acclarate, l'analisi delle plurime prospettive e della complessità dell'esistente, con un'apertura all'inattuale, al multilaterale, al possibile.

> che è sempre più legata alla dimensione del consumo e della produzione. […] L'infanzia, si sa, è un'interpretazione e una costruzione culturale. Ogni società, ogni periodo storico definisce la sua infanzia, ciò che si intende e si aspetta dall'infanzia».

Pertanto, affrontare il rapporto tra l'evento educativo e il mondo dei valori, la coerenza delle condotte umane e la riflessività, la relazione tra le istanze del singolo e quelle collettive si pone, in primo luogo, in profonda interrelazione con l'indagine circa il *senso proprio dell'educazione* (Peters, 1966/2015; Massa, 1987; Riva, 2004). Essa confluisce, inoltre, nell'individuazione del nucleo fondante della ricerca pedagogica: la configurazione di dispositivi che permettano l'analisi delle condizioni materiali e simboliche perché possano darsi *esperienze educative significative* (Massa, 2000).

La relazione tra l'agire educativo e la sfera etica si configura quale elemento decisivo e, al contempo, *concetto sensibilizzante* (Blumer, 1969) della ricerca che il presente lavoro ha lo scopo di restituire. Essa rappresenta, difatti, uno dei nodi di significato che le hanno dato origine.

Qual è, dunque, la ragione profonda che ha condotto a questa ricerca?

Per rispondere a questa domanda partiamo dalle parole utilizzate da Paulo Freire (1973, p. 131) per descrivere i *circoli e i centri di cultura* da lui promossi in Brasile nei primi anni Sessanta:

> «Stavamo tentando in questo modo un'educazione che ci sembrava proprio quella di cui avevamo bisogno, identificata con le *condizioni* della nostra realtà, veramente strumentale, perché integrata col nostro tempo e col nostro spazio. Fin d'allora pensavamo al metodo attivo per formare il giudizio critico dell'uomo attraverso il dibattito di situazioni provocanti, ma bisognava presentare ai gruppi delle questioni che per loro fossero vitali; altrimenti avremmo ripetuto gli errori dell'educazione alienata e alienante».

L'individuazione di una *questione vitale* per il contesto della scuola dell'infanzia, uno tra gli ambiti in cui ho operato per quasi dieci anni in qualità di pedagogista, è stato uno degli elementi decisivi nella genesi del presente percorso di ricerca. Nel corso dei vissuti e delle riflessioni legate a tale esperienza professionale ho percepito la necessità di indagare approfonditamente una sfera determinante del lavoro educativo e pedagogico, una sua dimensione costitutiva, oltre che di costruire, attraverso l'incontro di una pluralità di punti di vista, una possibile chiave di lettura, sotto forma di *teoria fondata sui dati*, per una sfera del discorso pedagogico troppo spesso vittima di banalizzazioni, ideologizzazioni e rappresaglie di tipo moralistico.

Inoltre, mi è capitato di incontrare, da parte di professionisti dell'educazione, diffidenza e paura nell'affrontare questioni considerate 'rischiose' o, ad-

dirittura, che queste venissero minimizzate, al pari delle competenze e delle sensibilità di bambine e bambini, a suon di: «Sono piccoli, non possono capire certi ragionamenti», «Imparano con il modello dell'insegnante e dei genitori», «Sono discorsi troppo astratti per loro». E, al contempo, ho incontrato il coraggio di schierarsi, di problematizzare tali questioni, di dedicarsi con impegno al confronto continuativo con colleghe e famiglie, in una postura di ascolto verso il possibile e verso l'inatteso, ma, troppo spesso, in modo isolato e non formalizzato. Pertanto, ho deciso di valorizzare la voce di chi, nella quotidianità, lavora incessantemente per ribaltare tali stereotipi, non tanto restituendone in maniera didascalica e, nuovamente, banalizzante, vissuti o pensieri, bensì tentando di costruire nuovi significati e di condensare molteplici prospettive tramite l'elaborazione di categorie e, infine, di una teoria originale, frutto di tale incontro.

Al riguardo, la *Constructivist Grounded Theory* (Charmaz, 2014; Keane & Thornberg, 2025) ha rappresentato il più efficace impianto metodologico, sia, *ça va sans dire*, per quanto riguarda la coerenza con l'epistemologia di riferimento – socio-costruttivismo, teorie della complessità, pedagogia critica – sia in relazione all'oggetto della ricerca, vista la sua spiccata predisposizione etica (Bianchi, 2019b, pp. 133-135).

Sebbene la questione, nella sua dimensione generale, abbia connotato il discorso pedagogico fin dalle sue origini e alcuni pedagogisti, filosofi e intellettuali di enorme rilievo, più recentemente, vi abbiano offerto un proprio contributo (tra gli altri: Banfi, Dewey, Peters, Laporta, Bertin, Freire, Papi, Massa, Damon, Brezinka, Bertolini, Dahlberg, Moss, Morin, Gardner, Biesta, Malavasi, Baldacci, Colicchi, Mortari, Conte), la sua interrelazione con l'educazione della prima e della seconda infanzia è emersa quale lacunosa.

Anche per tale ragione si è voluto approfondire questa pista di ricerca con la chiara consapevolezza che ancora molte possano essere le traiettorie da seguire per delinearne i contorni, le sfumature, i meccanismi e le possibili evoluzioni.

Nel capitolo 1 si presentano i riferimenti epistemologici e i tratti salienti del posizionamento teorico-pratico del ricercatore in un dialogo continuo e ricorsivo con gli approcci teorici che hanno costantemente nutrito l'*iter* di indagine. Vi emergono, così, le interrelazioni tra l'esperienza professionale antecedente e l'immersione nella ricerca, in particolar modo mediante l'esplicitazione dei suoi connotati caratterizzanti: il contesto della scuola dell'infanzia; l'approccio curricolare; la fiducia nel soggetto, le idee di bambino, educazione, scuola e società, quali tratti cruciali della prospettiva pedagogica; e l'ottica di educazione alla cittadinanza.

Nel capitolo 2 si dà conto dell'impianto metodologico complessivo, conducendo chi legge nella più approfondita analisi dei meccanismi che hanno sostenuto lo studio nella sua processualità. In particolare, vengono proposti il disegno di ricerca, la specificità della *Constructivist Grounded Theory* in quanto metodologia eticamente orientata e tre suoi elementi costitutivi: il campiona-

mento teorico, l'intervista intensiva e la consapevolezza dell'etica emergente e della sua complessità.

Infine, il capitolo 3 è dedicato alla teoria *grounded*: vi si restituiscono le *core categories*, le relazioni tra esse e, dunque, la struttura entro la quale sono in connessione, per giungere, alla descrizione della teoria elaborata. Due sono le questioni trasversali che fanno da introduzione a questo capitolo: la relazione tra istanze individuali e collettive e la concezione di *educazione avalutativa* in contrapposizione a un'idea di 'educazione buona'. Essi vengono individuati quali tratti intersecanti tutte le altre *core categories* individuate: la strutturazione intenzionale ed esplicita della cornice etica dell'agire educativo, la postura etica nella relazione educativa da parte dei professionisti dell'educazione e il processo di alfabetizzazione all'etica emergente compiuto da tutti i soggetti coinvolti. La descrizione, nel dettaglio, delle *core categories* insieme alle relazioni che le contraddistinguono, conducono, pertanto alla formulazione della teoria: *Promuovendo consapevolezza etica: un curricolo di educazione etico-sociale alla scuola dell'infanzia*.

Il debito nei confronti di tutte e tutti coloro che hanno partecipato alla ricerca è immenso: per quanto possibile, mi preme ringraziare tutte e tutti per il tempo che vi hanno offerto e per il contributo fondamentale che hanno apportato allo sviluppo di questo lavoro, donandosi, con generosità e autenticità, esprimendo pensieri, emozioni e, in alcuni casi, giungendo a condividere parti profonde del proprio Sé.

Rivolgo il più sentito ringraziamento alla Prof.ssa Maria-Chiara Michelini per il rigore, lo spessore culturale e la dedizione con cui mi ha accompagnato durante tutto il percorso. Desidero esprimere la mia profonda gratitudine, professionale e umana, alla Prof.ssa Lavinia Bianchi, per la cura e la precisione sistematica che ha dedicato alla ricerca. Il suo affiancamento è stato decisivo per la costruzione del piano della ricerca e per tutte le sue evoluzioni. A lei e alla Prof.ssa Veronica Riccardi un sincero ringraziamento per aver accolto questo volume nella collana da loro diretta.

Il confronto e lo scambio con le colleghe e i colleghi dottorande/i, una vera e propria comunità di apprendimento, mi ha spiazzato e spronato a mettere in discussione le mie certezze, mi ha sostenuto e donato leggerezza e profondità al contempo: di questo sono profondamente grato, in particolare a Annalisa Liuzzi, Letizia Capelli, Matilde Teggi, Francesco Carloni, Susanna Stagnini, Chiara Muzzi ed Éloïse Drure.

Ringrazio, infine, *le mie famiglie*, tra cui, *in primis*, Giuliana e Valentina, il cui supporto, gli scambi autentici, la pazienza e l'amore mi hanno permesso di arrivare a questo punto della mia vita così come sono, grato di ciò che abbiamo costruito, colmo di amore, pronto per nuove avventure e curioso di ciò che verrà. Senza di loro questo lavoro non esisterebbe e, di certo, non in questa forma.

1.
Epistemologia e posizionamento teorico-pratico del ricercatore. Dall'esperienza professionale all'immersione nella ricerca

«È dunque necessario assumere l'oblio dell'educazione e la fine della pedagogia nella loro irrecuperabile radicalità, proprio in quanto fenomeni storicamente determinanti e tra loro strettamente connessi,
come un analizzatore culturale di interesse generale.
Sullo sfondo della rinuncia presente ad un progetto di giustizia sociale
e di razionalità criticamente intesa. Tutto questo rinvia per prima cosa
al rilievo ed all'emergenza esistenziali dell'educazione, alla sua specificità
ed al suo rapporto con la vita, e cioè alla sua materialità.
Di fronte a questa materialità come suona corriva la vanità moralistica del continuare a chiedersi se l'educazione sia possibile o impossibile,
inutile o superflua, buona o cattiva!
Risulti o meno impossibile il mestiere di educatore, crea un interrogativo diverso.
Essa è comunque un tramite non riducibile ad altro, vale a dire
che è nel contempo un dato di realtà ed un compito necessario»

(Massa, 1987, pp. 16-17)

L'epistemologia costruttivista[1], prima radice dell''arbusto' che verrà presentato, si configura quale elemento distintivo delle lenti interpretative che hanno connotato il processo di ricerca e la scelta dell'impianto metodologico di riferimento (*Constructivist Grounded Theory*). Essa ha sollecitato ricorsivamente un approccio metariflessivo sia per quanto riguarda il processo conoscitivo, sia le mie responsabilità[2] in qualità di ricercatore (Morin, 2005a). Si tratta, infatti,

[1] Si rimanda, per una più completa disamina dell'articolato e complesso quadro d'insieme che riguarda questa corrente di pensiero ai preziosi lavori di Varisco (2002), Cambi (2006), Nigris, Negri e Zuccoli (2018), Bianchi (2019b), Lazzari *et al.* (2020) e Galimberti (2024).

[2] Coerentemente con i presupposti teorici e con l'impianto metodologico di riferimento, ho utilizzato nel corso del testo, ogni qual volta si è dimostrato possibile, la prima persona singolare per evidenziare, anche attraverso le scelte linguistiche, la mia immersione nell'indagine e l'ineludibile impatto che il mio sguardo ha avuto sull'evoluzione di tutto il percorso e, in dialogo con quelli dei partecipanti, nella co-costruzione dei significati. Parimenti, ho utilizzato il modo gerundio sia nel titolo della teoria originale, da cui prende il nome la presente monografia, sia nella denominazione delle categorie che l'hanno sostenuta, per sottolineare la dimensione processuale, in continuo mutamento che rappresenta un'ossatura imprescindibile dell'intero *iter*. Potrà apparire singolare o stilisticamente non appropriato, ma l'obiettivo che ha guidato tali decisioni è di evidenziare un connotato distintivo di tale ricerca.

di un'*epistemologia dell'epistemologia*, che assume il compito di rendere conto di sé stessa, così come è chiamato a fare il ricercatore, non trincerandosi dietro l'oggettività di fatti distanti da sé, bensì prendendo coscienza ed esplicitando in prima persona il proprio sguardo sul mondo osservato che, inevitabilmente, lo comprende (von Foerster, 1987).

Al contempo, ho scelto di abbandonare il «paradigma istruttivo» a favore di quello «perturbativo» (Bocchi & Ceruti, 1985, p. XIII), seguendo le sollecitazioni delle teorie della complessità (Bateson, 1977/1997, 1979; Bocchi & Ceruti, 1985; Fabbri, 1990; Morin, 1993a, 2000, 2001) e aderendo alla profonda valorizzazione delle pluralità, della molteplicità di variabili che incidono sull'azione umana e sulle sue conseguenze ovvero, in sostanza, sull'impossibilità di far coincidere il risultato di un'azione con la volontà o l'intento di chi l'ha compiuta (Morin, 1993b).

In stretta relazione all'epistemologia socio-costruttivista, il *Reggio Emilia Approach* (REA) rappresenta una particolare fonte di ispirazione per il presente studio[3]. Esso è la matrice nell'ambito della quale mi sono formato come pedagogista e nella quale sono cresciuto, frequentando fin dall'infanzia istituzioni che a esso si ispirano e in cui ho lavorato. Reputo, per questo, abbia un ruolo decisivo nel mio percorso di acculturazione. Il REA si configura quale specifica conformazione nel più vasto ambito noto come *approccio progettuale*, ovvero una prospettiva educativa fondata sull'osservazione dei soggetti che la vivono e la costruiscono, delle dinamiche che essi mettono in atto, delle condizioni spaziali e strutturali, oltre che delle molteplici esperienze che vi si innescano e sulla riflessività circa le pratiche da cui hanno origine i successivi interventi (Dahlberg & Moss, 2005; Gariboldi, 2015; Iori, 2023; Iori & Liuzzi, 2024). Esso si fonda su un'idea di bambino protagonista dei propri processi di apprendimento, come rilevato da Loris Malaguzzi (1983, pp. 6-7):

> «L'esperienza conferma ancora come *i bambini abbiano bisogno di molta libertà*. Libertà di indagare, provare, sbagliare, correggere. Di scegliere dove e con chi investire curiosità, intelligenza, emozioni, di apprezzare le infinite risorse delle mani, della vista e dell'udito, delle forme, dei materiali, dei suoni e dei colori, di rendersi conto come la ragione, il pensiero, l'immaginazione creino trame continue tra le cose e muovano e sommuovano il mondo. E tutto ciò senza che nessuno troppo precocemente *stabilisca per loro tempi, ritmi e misure, e tuttavia sappia trovare la larga e attiva compartecipazione che deve* perché il prezioso tirocinio – non affidabile al caso – si realizzi».

Perché tale ottica venga tradotta in pratiche educative che valorizzino le

[3] Anche in questo caso, si consigliano, per l'approfondimento di questa esperienza educativa che ha destato un vasto interesse e seguito a livello internazionale, i seguenti testi: Cavallini & Giudici, 2009; Rinaldi, 2009; Edwards, Gandini & Forman, 2014; Quinto Borghi, 2024.

specificità di ognuna e ognuno, appare particolarmente coerente l'angolatura offerta dalla *pedagogia dell'ascolto* (Ginzburg, 1979; Rinaldi, 2009), imperniata sulla curiosità nei confronti della singola bambina e del singolo bambino che si ha di fronte, sull'ascolto attivo dell'alterità (Sclavi, 2003), sulla sua considerazione quale elemento essenziale per la soggettività stessa (Lévinas, 1974/1983). Questa è in profonda interrelazione, inoltre, con una cultura dell'infanzia che si allontana da una concezione stereotipata, superficiale e banalizzante (Ginzburg, 1979), per cogliere le molteplici sfumature di ogni singolo soggetto. Nella sua formulazione da parte di Carla Rinaldi (2001, 2009, pp. 89-92) e, più in generale, nell'ambito del Reggio Emilia Approach, tale concezione pone altresì l'accento sulla molteplicità di linguaggi e sull'importanza che le esperienze educative siano strutturate in modo che i bambini possano liberamente scegliere quali utilizzare, anche grazie a una pluralità di contesti (Edwards, Gandini & Forman, 2014), sulla co-costruzione di saperi, mediante l'incontro di molteplici punti di vista (Reggio Children & Project Zero, 2009), sulla partecipazione delle famiglie alla gestione delle istituzioni educative – la *gestione sociale* – e sul coinvolgimento del territorio alla costruzione di un progetto educativo in continua evoluzione (Cavallini, Baldini & Vecchi, 1996; Rinaldi, 2009), concretizzando, in un contesto educativo, l'*etica dell'incontro* (Dahlberg, 2003).

La seconda radice è rappresentata dalla pedagogia critica.

La critica[4], in pedagogia, può essere individuata come tratto connaturato all'essenza della disciplina[5], interpretandola, così, come una «teoria dell'operare educativo, e non soltanto un'analisi o un racconto di esso» (Massa, 1987, p. 99), che si ponga come orizzonte il cambiamento dell'esistente (Freire, 1970/2002). Scrive, in merito a tale relazione, Rita Fadda (2009, pp. 21-22):

> «La prima idea-guida è proprio quella che non si dà una critica, intesa come giudizio, che sia a priori, cioè slegata da ciò che viene fatto oggetto di giudizio stesso e che non è possibile invocare criteri formali, universali e definitivi capaci di regolare l'esercizio critico: la critica si risolverebbe in un fatto meramente metodologico-formale. Può, infatti, una pedagogia, i cui problemi massimamente radicali sono inscritti nella vita, nella realtà, nel-

[4] La storia della critica nel pensiero umano è millenaria. Se ne possono rinvenire i primi tratti agli albori del pensiero filosofico stesso. Per una più accurata trattazione si rimanda ai testi classici di alcuni dei più illustri pensatori che, nella filosofia moderna e contemporanea, hanno offerto un proprio contributo alla questione e, in particolare: Immanuel Kant, Karl Marx, Michel Foucault, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Erich Fromm, Paulo Freire.

[5] Per una disamina più estesa di tale questione storicamente articolata, in termini di riflessione teoretica, qui soltanto lambita, per evidenti ragioni, si rimanda a: Freire (1970/1971, 1973), Massa (1987), Cambi e Frauenfelder (1994), Mantegazza (1995), Mclaren e Giarelli (1995), Bernhard (2006), Cambi (2009), Colicchi (2009), Darder, Baltodano e Torres (2009), Muzi (2009), Margiotta (2014), Giroux (2020, 2024). In particolare, per un approfondimento circa il rapporto tra pedagogia critica e pedagogia sociale, ci si permette di consigliare il volume di D'Antone e Bianchi (2024).

> l'esistenza stessa e ne costituiscono un aspetto fondamentale, pensare di scindere l'oggetto delle sue indagini dai criteri attraverso cui essa viene vagliata, indagata, sottoposta a giudizio e a vaglio critico, limitandosi a individuare delle regole aprioristiche, metodologico-formali, da applicare indipendentemente dal problema in esame, o non è vero, al contrario, che sono proprio la natura e la radicalità del problema pedagogico che vincolano ad un determinato approccio e producono, di volta in volta, metodi, modelli, criteri, e, più spesso, forme e modi di pensiero decisamente a-metodici, riflessivi e metariflessivi, interpretativi, pratico-deliberanti e argomentativi, meditativi, senza che questo significhi arbitrarietà? Criticare e andare oltre ciò che appare come immediatamente evidente e dato, risolto, compiuto, ovvio, non è un constatare né un riprodurre. In nessun altro campo, forse, questo è vero quanto in quello pedagogico. Una pedagogia che si limiti a riprodurre un modello astratto e universale di uomo, farà, infatti, di esso, che è qualcosa di unico e irripetibile, una "ripetizione", per usare un'espressione nietzscheana e, così, sarà fuori dal dominio della critica. Una pedagogia riproduttiva, meramente adattiva, rispetto alla realtà, alla società, alla cultura, alla morale corrente, non sarà mai una pedagogia critica, perché essere critici significa, in questo campo, assumersi il compito di interrogarsi su quella realtà e contribuire a ridefinirla, a cambiarla, attraverso un pensiero che sia produttivo, generativo, utopico anche, ma soprattutto demistificante, liberante, critico appunto, nel senso più pieno del termine».

La pedagogia critica, oltre che *forma più propria di filosofia pratica*, qualora costruisca le condizioni per un *pensiero pedagogico critico-radicale* (Granese, 1993, pp. 2-3), è, dunque, anche espressione di una forma di *responsabilità* nei confronti di sé e della collettività, in quanto *esercizio di libertà*, mediante una pratica consapevole di osservazione di pensieri e azioni, caratterizzata dalla predisposizione al dubbio e alla ricerca ricorsiva che faccia oggetto di tali considerazioni, secondo un'ottica metacognitiva, i processi e i limiti stessi:

> «Pedagogia critica, infine, come esercizio della libertà, non come assenza di vincoli, non come indipendenza assoluta, ma di una libertà che diventa in questo campo responsabilità, obbligazione anche morale di assumere consapevolezza (critica) di tutto ciò che nel nostro teorizzare, nelle nostre scelte pratiche ci condiziona e, dunque, occasione di messa a nudo, di sospetto, di ricerca e riconoscimento della natura e del carattere di tali condizionamenti. Consapevolezza che è la base per poter decidere se e quali condizionamenti accogliere in quanto funzionali ed adeguati al rag-

> giungimento di determinati risultati scelti e decisi a ragion veduta e quali evitare, in quanto costituiscono ostacolo all'autentica, consapevole, libertà di scelta degli stessi» (Fadda, 2009, p. 23).

E, in tal senso, questo approccio sollecita la responsabilità del pedagogista e del ricercatore circa il nutrimento ricorsivo della propria *postura di ricerca* (Iori & Liuzzi, 2024), improntata alla diffidenza, alla riflessività, a uno sguardo indagatore che non si fermi in superficie, ma scavi in profondità.

A ciò si aggiunge, quale orizzonte di senso del discorso pedagogico, l'*emancipazione dell'individuo* (Freire, 1970/2002; Biesta, 2012b; Catarci, 2023), ovvero la predisposizione verso la strutturazione di esperienze educative in cui i soggetti in educazione possano 'vivere e viversi' scoprendo parti di sé, sperimentando consapevolmente disagio o benessere, esprimendo la propria peculiarità in modo libero, scegliendo e interagendo con altre soggettività. Perché ciò avvenga è necessario che i soggetti coinvolti nella situazione educativa siano consapevoli della inevitabile dimensione coercitiva che la caratterizza e delle intrinseche dinamiche di potere che la innervano e la determinano (Riva, 2004, pp. 171-183; Fabbri, 2020; D'Antone, 2023a; Baldacci, 2024) e sia, dunque, creato uno spazio in cui venga promosso il dissenso anche nei confronti di quanto previsto dalla figura che, secondo il mandato ricevuto dall'istituzione entro la quale si svolge l'esperienza, detiene il potere (Giroux, 1983; Ford, 2019). La riflessività critica ne è il perno, al pari della co-costruzione di significati e valori nello specifico contesto. Queste possono altresì configurarsi come elementi di sostegno alla libertà di pensiero, alla libera espressione di sé e, in ultima istanza, alla profonda consapevolezza, anche dal punto di vista etico, delle motivazioni che sostengono le condotte e della coerenza o meno tra esse e i propri valori di riferimento (Baldacci, 2020; Iori, 2024a, 2024b). Tutelare il principio emancipativo, creando, nell'ambito del lavoro educativo, luoghi e momenti di libera espressione, di incontro tra molteplici punti di vista e di valorizzazione della mediazione che ne scaturisce, può generare, nell'incontro, la co-costruzione di significati e interpretazioni della realtà (Dahlberg & Moss, 2005).

Da tali prospettive di riferimento e dalle riflessioni che esse hanno generato, anche in relazione al mio vissuto personale e professionale e ai densi incontri che li hanno caratterizzati, sono scaturiti i tratti che considero distintivi per questo studio. La loro esplicitazione può apparire superflua o ridondante rispetto alla forse più opportuna emersione degli stessi nel corso della lettura del testo, tuttavia, ho preferito darne conto, traghettandoli da una dimensione implicita a una esplicita, sperando, così, di accompagnare in modo efficace la lettrice e il lettore nel percorso che seguirà.

La mia esperienza professionale, a partire dalla fine del 2013, in qualità di pedagogista di servizi educativi e scolastici rivolti a bambine e bambini, ragazze e ragazzi e alle loro famiglie, è il contesto primario nel quale ha origine e si sviluppa la necessità, profonda e viscerale, di immaginare, progettare e con-

durre un'indagine circa l'interrelazione tra educazione ed etica (Riva, 2004, pp. 55-62; Baldacci, 2020) a partire dalla scuola dell'infanzia. Essa ha inciso fortemente sulle decisioni prese nel corso dell'*iter* di ricerca, a partire da quelli che sono i suoi connotati caratterizzanti e i dubbi primigeni da cui sono partito.

La figura del pedagogista incarna l'ineludibile rapporto tra teoria e pratiche educative (Baldacci, 2010b; Giamminuti *et al.*, 2024; Iori, 2024e). Riflessività e atteggiamento critico nutrono il suo intervento nell'ambito dei gruppi di lavoro con cui si interfaccia, spronando loro e sé stesso al cambiamento ricorsivo, attraverso una continua e profonda analisi delle prassi (Iori, 2024e). Si tratta di una figura particolarmente eclettica, responsabile in materia di progettazione, organizzazione e gestione dell'istituzione educativa in cui opera (Gariboldi, Maffeo & Pelloni, 2013), oltre che della cura del sistema interistituzionale di servizi (Raimondo & Iori, 2024). È, inoltre, direttamente implicato nella definizione degli aspetti educativi, relazionali e comunicativi (Catarsi, 1994; Premoli, 2008, 2025; Calaprice, 2020) insieme a tutto il personale educativo. Il pedagogista si prende cura dell'interrelazione tra strumenti progettuali, documentativi e di supervisione pedagogica, oltre che del processo analitico in cui bisogni e azioni poste in essere per rispondervi, sono oggetto di revisione individuale e collettiva (Iori, 2024e). Infine, un suo tratto distintivo, che necessita di continuo nutrimento e attenzione, è la *competenza pedagogica* (Fabbri, 1996): essa si esprime nell'ambito di *relazioni pedagogicamente orientate* (*ivi*, p. 21), connotate da reciprocità e autonomia, in cui siano salvaguardati il conflitto e la differenza di vedute. Tale competenza si articola in capacità relazionale (*ivi*, pp. 17-23) a fianco di una consapevole assunzione del ruolo strategico di promotore della motivazione altrui (*ivi*, pp. 36-42). Essa include uno specifico focus dedicato all'inevitabile *transfert pedagogico* (*ivi*, pp. 50-59) che si genera in tali relazioni, la necessaria capacità di lettura dei bisogni educativi presenti in quello specifico contesto e la conseguente individuazione dei modelli operativi più adeguati a tentare di rispondervi (*ivi*, pp. 77-87). Si tratta di un atto ricorsivo e continuativo che richiede capacità di decentramento, immedesimazione ed empatia, connesse a una specifica capacità di lettura delle dinamiche di gruppo (*ivi*, p. 78).

Il passaggio, da tale contesto sistemico e stratificato alla ricerca scientifica, è stato, da un punto di vista *biografico*, estremamente spontaneo – in quanto momento di ulteriore approfondimento di uno degli aspetti cardine della professione: l'approccio critico e di ricerca –, oltre a essere decisamente significativo, in termini evolutivi, in una *dimensione professionale e culturale*. Il posizionamento, che in tale *humus* ha origine, è stato, anzitutto, di carattere politico, in quanto educazione e pedagogia non possono in alcun modo cedere all'illusione della neutralità, ma richiedono la consapevolezza della parzialità delle scelte a esse connaturate (Apple, 2013; Freire, 2014; Tramma, 2015, pp. 143-145). Ogni atto educativo richiede il prendere posizione, che ciò sia intenzionale e consapevole o meno. Infatti, ogni atto educativo, anche qualora

si ammanti di neutralità o la professi convintamente, è storicamente e socialmente determinato e, al contempo, comunica valori, idee e pratiche ritenute maggiormente efficaci, per cui si è parteggiato. Nota in merito, in modo particolarmente significativo, Paulo Freire (2014, p. 91):

> «È nell'intenzionalità dell'educazione [...] che si trova quella che ho definito la natura politica dell'educazione [...]. In realtà, la neutralità dell'educazione è impossibile. Ed è impossibile non perché lo decidono insegnanti "facinorosi" e "sovversivi". L'educazione non diventa politica perché lo decide questo o quell'educatore. Essa è politica. La radice più profonda del fatto che l'educazione è politica, si ritrova nell'educabilità stessa dell'essere umano, che si fonda sulla sua natura incompiuta, di cui ha preso coscienza. Incompiuto e cosciente della sua incompiutezza, immerso nella storia, l'essere umano si trasforma necessariamente in un essere etico, in un essere che opera delle scelte e prende delle decisioni. Un essere legato a interessi, in relazione ai quali può mantenersi fedele all'eticità oppure trasgredirla».

Si tratta, dunque, di un orientamento impegnato, critico-riflessivo e politicamente connotato (hooks, 1994; Contini *et al.*, 2014; McLaren, 2015), che ha caratterizzato tutto l'*iter* di ricerca, con lo scopo di incidere sul contesto individuato, apportandovi un contributo che, fin dal modo in cui è stato co-costruito, comunichi ciò che si ritiene prioritario: l'incontro autentico e profondo tra soggettività. Oltre che in termini di contenuti, ovvero in relazione a una delle maggiori questioni del discorso pedagogico: il rapporto tra le istanze del singolo e quelle della collettività, la libertà, la costruzione di comunità ovvero, in sostanza, la relazione tra educazione e dimensione etica. Ci si riferisce, pertanto, a quanto rilevato da Giovanni Maria Bertin (1968, pp. 149-150) nel seguente passaggio:

> «L'impegno etico-sociale inteso nel senso sopraddetto implica come componenti educative fondamentali un atteggiamento verso di sé, caratterizzato da lucidità e da energia interiore, che possiamo definire coraggio; ed un atteggiamento verso gli altri, caratterizzato da antiegocentrismo e comprensione, che possiamo definire disponibilità. Senza l'energia necessaria a debellare l'egocentrismo fornita dal coraggio, e senza l'assunzione della problematica vitale degli altri attuata dalla disponibilità, non è possibile l'impegno etico-sociale. Educare al coraggio è, principalmente, educare ad una affermazione di sé che eviti l'egocentrismo (inteso secondo il modello esistenziale precedentemente indicato) in tutte le sue forme: nella forma intravertita che porta al narcisismo, nella forma attivistica della volontà di successo, nella forma passiva

> della sottomissione ad altri, ed in generale in tutte le forme in cui la morale piccolo-borghese afferma, nell'indifferentismo etico ed in un più o meno larvato immoralismo, la propria degradazione edonistica ed utilitaria. […] Educazione alla disponibilità significa rinuncia all'affermazione di sé come volontà di potenza, come in genere volontà di avere, col denaro o altrimenti, l'altro quale strumento per i propri fini: per il proprio piacere o per il proprio utile. La disponibilità impedisce di considerare l'altro come oggetto, come mezzo, come funzione non solo dell'io, ma anche di un fine trascendente, sia pure questo il progresso sociale; ed impedisce quindi l'alienazione dell'altro in strutture impersonali (il progresso) o spersonalizzanti (la massa). L'altro non è l'oggetto da sfruttare come nella prospettiva dell'egocentrismo di tipo forte, né l'oggetto da cui difendersi, come nella prospettiva dell'egocentrismo di tipo debole. L'altro è (o piuttosto deve essere) persona nella misura stessa in cui è persona l'io; […] e come tale valorizzato, rispettato, potenziato».

1.1 Perché la scuola dell'infanzia?

Ho scelto la scuola dell'infanzia (Baldacci, 2015), un contesto estremamente articolato e composito[6], in quanto, da un lato, è una delle situazioni educative che maggiormente ho conosciuto a livello professionale e nella quale ho potuto vivere esperienze e raccogliere bisogni, questioni problematiche dense e casi su cui ho riflettuto individualmente e collettivamente. Dall'altro, poiché sono fermamente convinto che esso rappresenti una tappa decisiva nello sviluppo della personalità e troppo spesso sia sottostimato il valore dell'agire etico consapevole nei confronti delle bambine e dei bambini di questa fascia d'età, se non, addirittura, venga messo in atto in maniera stereotipata. Afferma Loris Malaguzzi (1983, pp. 4-7), definendo questo particolare contesto educativo:

[6] La scuola dell'infanzia è frequentata da bambine e bambini tra i tre e i sei anni e vede la convivenza, in Italia, di molteplici gestori: lo Stato, gli Enti Locali (in particolare i Comuni), i privati, convenzionati o meno con gli Enti Locali. Da ciò discende l'esistenza di molteplici contratti per il personale insegnante (tre sono i principali: quello statale, quello degli Enti Locali e quello utilizzato dai privati). Da tali differenze contrattuali discendono decisive diversità in termini di orario frontale coi bambini, di orario di *back office* (con relativa possibilità di occuparsi di documentazione, incontri collegiali, formazione) e di importanza sancita alla formazione in servizio. Infine, molteplici sono gli strumenti pedagogici e didattici utilizzati in tali contesti, anche a fronte dei diversi gestori e dei diversi approcci pedagogici (alcuni ben definiti: montessoriano, steineriano, *Reggio Emilia Approach*). Tra questi, i più strutturati, con forti interrelazioni tra loro, sono: il Curricolo (elaborato sulla base delle Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo di istruzione), il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) e il RAV (Rapporto di AutoValutazione) per le scuole statali. La Carta dei Servizi, il Progetto Pedagogico e gli Strumenti di autovalutazione – qualora presenti – per le scuole dell'infanzia comunali.

> «Qui ci sono bambini e adulti che cercano il piacere di giocare, lavorare, parlare, pensare, inventare insieme. Impegnati ad imparare come l'essere e i rapporti delle cose e degli uomini possono essere ricercati e goduti in amicizia e fatti più belli e più giusti. La mostra tenta di raccontare *una parte* di questa convivenza. Quella che privilegia del bambino i linguaggi denominati *espressivi* e che la teorizzazione, la pratica educativa e la stessa cultura in genere umiliano e separano condannandoli ad un folkloristico limbo perché rei – secondo sentenze arbitrarie, ascientifiche oltreché ingrate – di impotenza generativa sia nei processi di formazione che di intelligenza cognitiva: o che, ancora con irrazionale eccitazione e desiderio escludente, osannano come arte divina e passeggera di una metafora infantile. In ambedue i casi utilizzando violenza e contraffazione. Certo imponendo al bambino leggi classificatorie che gli adulti si sono creati per sé. Certo derubando il bambino di una parte importante della esperienza che ama e percorre per incontrare e interpretare oltreché se stesso, le cose e i fatti del mondo».

La scuola dell'infanzia può rappresentare uno dei primi luoghi di ingresso in una comunità diversa da quella familiare – se non, in alcuni casi, il primo – e, a differenza del nido d'infanzia, che in determinati casi lo precede, è assai più uniformemente diffuso sul territorio nazionale. Essa si pone esplicitamente quale momento educativo in cui uno degli scopi primari è rappresentato dalla creazione di occasioni che consentano a bambine e bambini di maturare *i propri* modi di essere originali e liberi nel mondo, attraverso esperienze in cui apprendere *partendo da sé*.

È altresì un contesto in cui il *conflitto* – quale elemento evolutivo necessario alla vita e alle relazioni umane – si dispiega in tutta la sua potenzialità dirompente, in quanto inscindibilmente legato all'espressione di sé e al rapporto tra i soggetti e la struttura nella quale sono immersi (Davies, 2004; Gigli, 2022; Tolomelli, 2022; D'Antone, 2023b; Galimberti, 2023; Bianchi & D'Antone, 2024). Tra i tre e i cinque anni emerge un ventaglio sempre più accurato, consistente e leggibile di modalità attraverso cui esprimere sé stessi, anche grazie all'utilizzo sempre più appropriato del linguaggio – seppur, ovviamente, il linguaggio verbale non rappresenti una *conditio sine qua non* della relazione e della contrapposizione (Virno, 2013). Tale espressione è connessa alla negazione di ciò che viene proposto, dell'alterità (*ibidem*) o delle stesse abitudini sociali, rinnegando la mera riproduzione del dato culturale appreso (Biesta, 2006, pp. 147-151). Parallelamente, aumentano esponenzialmente le relazioni potenzialmente conflittuali e la possibilità di tematizzare in maniera esplicita, da un lato, la loro natura e, dall'altro, le asimmetrie che connotano la relazione educativa (Tramma, 2003). Si configura quale decisivo un atteggiamento nei confronti di tali relazioni che non ne banalizzi gli impliciti, i moventi e gli esiti, creando una visione superficiale e, sostanzialmente, negativa del conflitto

stesso. Ciò sollecita, negli adulti responsabili della strutturazione di esperienze educative, la consapevole assunzione della portata di tale dimensione conflittuale, della sua essenza connaturata alla relazione educativa (*ibidem*) e di quanto essa veicoli e si muova nell'ambito di rapporti di potere che la struttura impone oltre che delle sue possibili conseguenze, anche in termini co-evolutivi (D'Antone, 2014, 2020). Andrea Galimberti (2023, p. 213) ne sottolinea, in questo efficace rilievo, l'interrelazione con alcune dimensioni latenti:

> «Il conflitto ha in sé un indubbio potenziale euristico legato alla possibilità di far emergere ciò che agisce sotto la soglia della consapevolezza e che orienta i coordinamenti che si realizzano nelle interazioni quotidiane. Finché tutto fluisce questi presupposti possono rimanere inconsapevoli, ma quando questi assunti si scontrano o non permettono un'interazione soddisfacente accadono quei momenti di fastidio, imbarazzo e conflitto che Sclavi (2003) ha messo in luce nelle sue ricerche antropologiche ispirate alle teorie di Bateson e Goffman».

Per di più, la scuola dell'infanzia si dimostra particolarmente feconda per un agire educativo eticamente avvertito (Dahlberg & Moss, 2005, pp. 86-96; Mortari & Camerella, 2020), in cui bambine e bambini non vengano ingabbiati entro vincoli che censurano il loro pensiero e costruiscono un'abitudine alla passività, anche a causa della mancanza di ascolto, di problematizzazione delle questioni, di creazione di tabù, ma che si configurino come *luoghi di pratica etica*, in cui tematizzare 'questioni scomode', dialogare insieme circa l'ingiustizia e le sue sfumature:

> «In the preschool, how can the encounter with otherness take place as responsibly as possible? How can the pedagogic relationship avoid grasping the child? How could it build on welcoming and hospitality? Seeking answers to such questions leads into areas of theory and practice that confront and problematise much of the dominant discourse about preschools and preschool education, including learning and knowledge, and the child and the teacher[7]» (Dahlberg & Moss, 2005, p. 87).

> «Preschools (and, by implication, schools and other institutions for children) could contribute to a process of re-politicisation,

[7] «Nella scuola dell'infanzia, come può avvenire l'incontro con l'alterità nel modo più responsabile possibile? Come può la relazione pedagogica evitare di imbrigliare il bambino? Come costruire l'accoglienza e l'ospitalità? La ricerca di risposte a queste domande conduce ad aree di teoria e pratica che affrontano e problematizzano gran parte del discorso dominante sulle scuole dell'infanzia e sull'educazione della prima infanzia, compresi l'apprendimento e la conoscenza, il bambino e l'insegnante» (Dahlberg & Moss, 2005, p. 87, tda).

> contributing to the opening up to politics of large areas of life through making them subject to contestation. So as well as 'loci of ethical practice', preschools might also be 'loci of democratic practice': these are both possibilities, both choices that can be made. [...] We suggest two areas in which preschools might have a clear political role: bringing critical thinking to bear on practice and confronting injustice, or at least certain forms of injustice since the concept is broad including a variety of possible dimensions[8]» (*ivi*, p. 122).

Bambine e bambini in questa fascia d'età sono particolarmente attratti dal discorso di carattere etico, a esso si dedicano con impegno e capacità di confronto con l'alterità, mostrando interesse per il punto di vista altrui, curiosità e dedizione in un processo di co-costruzione di significati, esprimendo pensieri densi e profondi, se il contesto lo permette, dimostrando attenzione e interesse per le loro idee (Schleifer *et al.*, 2003; Mortari & Mazzoni, 2014; Mortari & Ubbiali, 2019). La creazione, nel contesto della scuola dell'infanzia, di spazi di dialogo coinvolgente poiché incentrato su questioni di particolare interesse per adulti e bambini, di apprendimento significativo (Ausubel, 1963; Novak, 2002), di partecipazione e cooperazione, permette di promuovere il pensiero critico-riflessivo di tutti i soggetti coinvolti (Mortari & Camerella, 2020). Fare ciò, a partire dall'infanzia, significa impattare positivamente sulle competenze, in continua evoluzione, necessarie per sostenere un posizionamento etico consapevole: ragionamento, valutazione critica dei presupposti e degli esiti di un'azione, assunzione di punti di vista diversi dal proprio, oltre che in termini di sviluppo socio-emotivo (Trickey & Topping, 2004; Millett & Tapper, 2012). Nel florido periodo di frequenza della scuola dell'infanzia i bambini si dimostrano pensatori competenti, interessati alle questioni etiche e, in virtù delle capacità cognitive di cui sono in possesso, troppo spesso sottovalutate, abili costruttori di significati, anche in situazioni collettive (Lipman, Sharp & Oscanyon, 1981; Damon, 1988; DeVries & Zan, 1994; Burroughs, 2018; Mortari & Ubbiali, 2019; Mortari & Camerella, 2020).

Tutto ciò ha guidato la scelta di approfondire la cornice entro la quale si potesse strutturare tale approccio in un contesto educativo tanto complesso quanto ricco di opportunità e, potenzialmente, promotore di apprendimenti significativi. Pertanto, è con passione e convinzione che ho individuato in que-

[8] «Le scuole dell'infanzia (e, di conseguenza, le scuole e le altre istituzioni per l'infanzia) potrebbero contribuire a un processo di ri-politicizzazione, contribuendo all'apertura alla politica di ampi settori della vita, rendendoli soggetti a contestazione. Quindi, oltre che "luoghi di pratica etica", le scuole dell'infanzia potrebbero essere anche "luoghi di pratica democratica": sono entrambe possibilità, entrambe scelte che possono essere fatte. [...] Suggeriamo due aree in cui le scuole dell'infanzia potrebbero avere un chiaro ruolo politico: portare il pensiero critico nella pratica e affrontare l'ingiustizia, o almeno certe forme di ingiustizia, dato che il concetto è ampio e include una varietà di possibili dimensioni» (*ivi*, p. 122, tda).

sto momento cardine di costruzione delle fondamenta del pensiero riflessivo (Gariboldi, 2020), attraverso spazi di confronto tra adulti e bambini o tra bambini in gruppi di pari, in cui siano tematizzati argomenti di carattere emotivo e razionale, la situazione ideale per indagare una delle questioni decisive dell'agire educativo: la sua relazione col discorso etico.

Ovunque vi sia relazione, ovunque vi sia vita, troveremo pensieri ed emozioni quali fondamenta, in quanto cardini dell'essere umano (Nussbaum, 2001; Riva, 2004, pp. 79-83). È nella dialettica tra essi – secondo uno sguardo in cui consapevolezza e capacità di condivisione vengono posti al centro delle progettualità esistenziali – che possono affondare le radici di una società in cui la libera espressione del soggetto non sia a discapito di quella altrui, bensì ne costituisca un presupposto.

1.2 Perché parlare di curricolo?

Nel presente lavoro di ricerca la *prospettiva curricolare* (Baldacci, 2006, 2010a; Schiro, 2013; Biesta, 2014) ha rappresentato una cornice imprescindibile, in relazione al contesto e all'oggetto indagati. È stata, pertanto, presa a riferimento in quanto ottica sistemica utile all'indagine circa l'accadere educativo, in quanto ne ne valorizza la dimensione complessa, ricca di variabili interconnesse, ponendo in continua interrelazione dimensione teorica e prassi, ideali e trasposizione pratica, principi e strutturazione delle condizioni materiali. In essa è possibile rinvenire, altresì, i medesimi tratti che connotano il processo di *progettazione educativa e pedagogica* messo in atto dalle scuole dell'infanzia che adottano un *approccio progettuale*. Dalla loro analisi emerge, infatti, una sostanziale congruenza e somiglianza delle due prospettive, seppur celata dall'utilizzo di terminologie differenti per individuare i molteplici livelli di progettazione.

Nel contesto dei servizi educativi e scolastici che costituiscono il sistema integrato 0-6 – in particolar modo per quelli gestiti da Enti Locali – *progetto pedagogico* e *progetto educativo* individuano la cornice di senso e l'orizzonte entro il quale ci si situa a livello epistemologico, oltre che la sua trasposizione operativa, in costante relazione con la riflessione teorica, eppur situata nel contesto specifico e legata alla conoscenza diretta delle bambine e dei bambini a cui è rivolto. Entrambi possono esser fatti confluire nel concetto di *curricolo*, in quanto, l'ottica curricolare offre la possibilità di riflettere sul modo in cui si pensa l'educazione, entro una cornice in cui ci si focalizza sugli esiti di lungo periodo dell'agire educativo, cogliendone il *principio educativo*[9] (Manacorda,

[9] Gramsci (1971/2000) definisce il *principio educativo* partendo dall'assunto dell'inscindibile interrelazione tra educazione e istruzione, evidenziando come il ruolo dell'alunno nel processo formativo sia determinante. La formazione si deve fondare su un nuovo umanesimo in cui la componente legata alla professionalità è intrecciato alla competenza politica, ovvero di decisionalità consapevole e razionale circa la gestione della *cosa pubblica*. E aggiunge, in merito al ruolo della scuola rispetto

1970; Gramsci, 1971/2000) che ne ispira le traiettorie culturali e didattiche (Baldacci, 2006, p. 10). Essa invita ad allargare lo sguardo, osservando la dinamica educativa nella sua complessità e in una dimensione temporale di lungo periodo (*ivi*, pp. 74-75).

Il *curricolo* coinvolge, difatti, molteplici livelli e dimensioni compresenti e, nelle interrelazioni tra essi, rivolge l'attenzione al potenziale intervento sulle abitudini emotive e razionali nel lungo periodo. Ovvero, al discorso circa il *principio educativo* che ne modella l'orizzonte e la sua traduzione pratica. Inoltre, il *curricolo* permette di evidenziare le interconnessioni e le relazioni vicendevoli tra i diversi elementi che compongono il dispositivo educativo[10]: valori e ideali di riferimento, *setting*, dimensione relazionale, processi educativi e didattici, competenze attese, abiti mentali da promuovere, strumenti di supporto alla progettazione e al miglioramento. Si tratta, infine, di un dispositivo di progettazione educativa e didattica[11], dalla spiccata valenza teorico-pratica, che

al cittadino: «formandolo [...] come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige» (Manacorda, 1970, pp. 141-142). La scuola, nella sua ultima fase, ha il compito di promuovere e garantire a ogni soggetto la propria autonomia creativa nella ricerca, adottando un «conformismo [...] dinamico» (Gramsci, 1971/2000, pp. 130-131) che solleciti la responsabilità individuale, seppur allontanandosi da una visione idealistica e romantica di scuola e di formazione. Per Gramsci la scuola ha il compito di formare il cittadino-lavoratore. Se ogni cittadino è formato alle competenze del dirigente politico potrà effettivamente controllarne l'operato e decidere, in maniera autonoma, se offrirgli il proprio consenso o meno. Baldacci (2006, pp. 83-84) nota come entro tale visione sia compresa la proposta di un nuovo curricolo: «in termini di sistema di saperi, individuando due fondamentali *assi culturali* che si devono interconnettere: l'asse tecnico-scientifico e quello storico-umanistico, suggerendo così una sorta di unificazione dinamica delle "due culture" (quella scientifica e quella umanistica) che, nell'arco del percorso scolastico, dovrebbe favorire la formazione in senso democratico del cittadino-lavoratore». Interessante, appare, il confronto con la definizione di *modello educativo* di Bertin (1968, p. 57) che lo definisce così: «schema concettuale secondo cui possono essere connessi e ordinati i vari aspetti della vita educativa in rapporto ad un principio teleologico che ne assicuri coerenza ed organicità», mentre, invece, la *struttura* è: «l'insieme degli aspetti in cui il modello assume, o può assumere, concretezza e realtà in rapporto a situazioni possibili o storicamente e socialmente definite». Aggiunge poi: «Ogni *sistema* pedagogico storicamente attuato risulta perciò costituito dalla scelta di un modello educativo e dall'indicazione delle concrete strutture che danno ad esso realizzazione. Il concetto di "modello" nel senso da noi indicato offre alla ricerca il principio metodologico valido sia ad intendere la realtà educativa nelle forme in cui essa tende ad individuarsi, sia a promuoverne lo sviluppo. Al suo interno il termine "struttura" sta ad indicare gli elementi che caratterizzano per la loro relativa invarianza il modello stesso».

[10] Il *dispositivo educativo*, inteso come «totalità organizzata in atto» (Massa, 1986, p. 484) è composto da molteplici elementi, tra cui ruoli, norme, discorsi, oltre che dalle relazioni che sussistono tra essi. Può rappresentare un efficace strumento di definizione dell'*accadere educativo* evitando una sua sovrapposizione esclusivamente alla dimensione relazionale, emotiva e affettiva, che ineludibilmente lo connotano, ma ai quali non può essere limitato, valorizzando il ruolo della struttura materiale e simbolica entro cui esso si dispiega (Massa, 1987; Ferrante, 2017; D'Antone, 2023; D'Antone & Bianchi, 2024, p. 25).

[11] Il curricolo può avere un carattere *esplicito* o *implicito*: il primo riguarda le azioni intenzionali attraverso cui si perseguono obiettivi educativi, il secondo, invece, gli esiti raggiunti senza che vi sia un impegno consapevole per conseguirli (Baldacci, 2006, p. 61). Nel contesto scolastico la formazione etico-sociale è spesso relegata al secondo (*ivi*, p. 62). La scuola dell'infanzia può rappresentare un'eccezione, in tal senso, in quanto è maggiormente vivo e sentito l'afflato educativo, rispetto ai successivi ordini e gradi di scuola, in relazione all'età di bambine e bambini. L'intervento etico-

coinvolge dimensione cognitiva e affettiva, molteplici competenze e che valorizza la complessità quale elemento organico del discorso pedagogico circa le pratiche educative (Martini & Michelini, 2020).

Il ripensamento di tale prospettiva si fonda sull'analisi dei livelli del curricolo in forte connessione, nella proposta di Baldacci (2006, pp. 86-103), alla formulazione batesoniana dei livelli logici, ovvero delle forme di apprendimento. L'*apprendimento zero* corrisponde alla conoscenza di una determinata informazione; l'*apprendimento uno*, o *protoapprendimento*, riguarda, invece, l'abilità a risolvere un determinato insieme di problemi o questioni; l'*apprendimento due*, o *deuteroapprendimento*, corrisponde all'acquisizione di un'abitudine, o, meglio, di un modo di essere e, infine, l'*apprendimento tre* si configura come un mutamento nel processo di apprendimento (Bateson, 1977/1997, p. 319). Ciò ha un riflesso nelle modalità con cui l'insegnante entra si relaziona con il contesto in cui lavora e con l'attenzione che dedica alle sue diverse componenti: le informazioni che si veicolano, le competenze che si promuovono, gli abiti mentali, i comportamenti o le abitudini che si intende innescare e favorire (Baldacci, 2006, p. 89). E su di essi può fondarsi l'articolazione del curricolo: il primo livello corrisponde all'apprendimento zero e uno, diretto, realizzabile nel breve periodo e in cui sono chiare le conoscenze precise e definite che devono essere acquisite. Il secondo livello all'apprendimento due, che, quindi, risponde a una logica indiretta e collaterale rispetto al primo (Baldacci, 2020, p. 63). Da tale distinzione discendono scelte educative e didattiche conseguenti alla logica adottata (*ibidem*). Dunque, quando tale approccio viene declinato in termini etico-sociali (Englehardt & Pritchiard, 2018; Baldacci, 2020) richiede la puntualizzazione circa il suo rapporto con la costruzione di un corredo più o meno ampio di abiti mentali. Massimo Baldacci (2020, p. 69) ne propone una definizione in questi termini:

> «Un curricolo consiste nella esplicitazione dei principi essenziali di una ipotesi educativa, in forma tale da: raggiungere un livello di definizione sufficiente per la sua traduzione pratica; conservare flessibilità rispetto agli adattamenti opportuni rispetto alle situazioni educative specifiche; restare aperto a eventuali revisioni critiche».

La *prospettiva curricolare* si configura, dunque, come particolarmente efficace in quanto cornice di riferimento per ogni ragionamento circa obiettivi e prassi educativi che mettano in connessione i contenuti e l'organizzazione del contesto, mediante un determinato *punto di vista pedagogico* (Baldacci, 2006, p. 68), generando un dispositivo educativo. Il suo nucleo originario, infatti, è

sociale è, dunque, inteso, in questo particolare ordine scolastico, quale compito esplicito dell'insegnante, includendola tra le sue attenzioni e, finanche, citandola nei documenti programmatici in cui si dichiarano intenti e obiettivi educativi dell'istituzione.

rappresentato dalla tendenza antidogmatica, dalla problematizzazione e dalla riflessione critica, come rilevato da Massimo Baldacci (*ibidem*):

> «Come dispositivo di questo genere, il curricolo dispone di una propria euristica, ravvisabile (all'interno della didattica critica e problematica) nella dialettizzazione delle antinomie formative che definiscono il suo orizzonte prospettico, a partire da quella, per certi versi fondamentale, tra *oggetto culturale* e *soggetto che apprende*, per continuare con altre come scuola-ambiente, aula-laboratorio, insegnamento trasmissivo-ricerca, disciplinarietà-interdisciplinarietà, ecc. Dialettizzare queste opposizioni concettuali significa concepirle alla luce di un'esigenza di conciliazione e di equilibrio delle istanze fatte valere dai loro poli, così da garantire una tensione antidogmatica atta a prevenire o a correggere eventuali tendenze unilaterali nella prassi educativa».

1.3 Credere nel soggetto: il senso dell'educazione

> «Langer credeva nell'uomo; nell'uomo in rapporto equilibrato con gli altri uomini e con la natura, in una visione sistemica ed ecologica. La pace, per essere duratura, richiede che tutti possano accedere alle risorse sufficienti per vivere dignitosamente, e che queste risorse durino a lungo. È necessario promuovere rapporti di nonviolenza con la natura, e di conseguenza favorire nuovi stili di vita, più semplici. Ecologia quindi come armonia dell'uomo con la natura, ma anche come benessere tra gli uomini, che deve essere reso attraente, desiderabile e convincente. Nessuna politica può intervenire a modificare gli squilibri ecologici; è dall'educazione che può avvenire il cambiamento: un cambiamento ideale ed esistenziale» (Bianchi, 2020, p. 150).

Tale visione ecologica comprende, secondo un'ottica olistica cara ad Alexander Langer (Bianchi, 2023), una postura autenticamente *pacifista* (Capitini, 1951, 1959, 1964, 1967, 1968, 2008; Dolci, 1968, 1973, 2020; Catarci, 2013; Patfoort, 2013; De Giorgi, 2018; Fiorucci, Riccardi & Stillo, 2024), *ambientalista* (Morin & Kern, 1994; Allegri, 2006; Morin, 2007; Franck & Osbeck, 2017; Iavarone *et al.*, 2017; Mortari, 2020) e *antirazzista* (Hall, 1980; Leonardo, 2009; Curcio & Mellino, 2012; Vaccarelli, 2015). Esse nutrono un approccio critico di stampo intersezionale e decoloniale (hooks, 1994; Burgio, 2022; Bianchi & D'Antone, 2023, 2024) che evidenzi il profondo intreccio tra le molteplici forme di oppressione nell'ambito del sistema neoliberista o, con le parole di bell hooks (2004, p. 17), dell'*imperialismo patriarcale capitalista*

suprematista bianco, non limitandosi a ciò, bensì rilevandone le cause materiali (Bianchi & D'Antone, 2024). Sostiene, in merito alla possibile e complessa convivenza umana, un'insegnante intervistata descrivendo la sua concezione di etica:

> *«È difficile definire l'etica: penso sia quello che mi risuona dentro. Quando io osservo, entro in relazione con la realtà che mi circonda e, nel bene e nel male, mi rimanda qualche cosa, mi fa emozionare. Mi fa vedere quanto di bello c'è nelle possibilità dell'uomo e nello stare assieme. Mi fa sentire che non siamo individui gli uni separati dagli altri, ma stiamo insieme e abbiamo delle strutture sociali per cui è possibile fare questo. Allo stesso tempo, però, ho anche rimandi negativi. Quando osservo quello che, invece, è distorto e che è, comunque, sempre frutto del comportamento umano» (intervista a S.S., 20/6/23).*

Pace, tutela dell'ambiente, lotta nei confronti di ogni oppressione verso l'alterità (di classe, genere, razza o, più in generale, di qualsiasi differenza dal prototipo di 'normalità') vanno di pari passo con la conoscenza del reale, con lo studio dell'esistente e, in particolare, del sistema socioeconomico in cui si vive e, dunque, con i processi educativi. In tal senso, credere nel soggetto significa evidenziare le contraddizioni di questa struttura e schierarsi esplicitamente, tramite un processo critico, in opposizione a essa e alle dinamiche di sfruttamento, oppressione, inquinamento, discriminazione e violenza che esprime e che la connotano (Allegri, 2006). Analizzarla e approfondirne lo studio, immaginando alternative a essa è il compito di chi confida nelle potenzialità umane e in un processo storico che includa la sua piena emancipazione, anche attraverso l'apporto del lavoro educativo (Latouche, 2005; Mancino & Rizzo, 2022). Credere nell'essere umano significa, similmente, nutrire una speranza nei confronti del presente (Dahlberg, 2016), pur osservandone le contraddizioni e le traiettorie antiumane e disumane che, in molti casi, prendono il sopravvento, in quanto diretta espressione del sistema di produzione che le determina (Crouch, 2005, 2020; Salvadori, 2011; Fisher, 2018; Dardot & Laval, 2019). In quest'ottica, la pedagogia critica assume consapevolmente il compito di occuparsi dell'emancipazione del soggetto, della sua piena espressione e della creazione delle condizioni perché le esperienze educative siano così connotate, con lo scopo ultimo dell'intervento trasformativo sullo *status quo* (Freire, 1970/2002; Apple, 2013; McLaren, 2015; Catarci & Fiorucci, 2024).

Per concludere, credere nell'essere umano significa avere la consapevolezza, la speranza, o un miscuglio tra esse, circa le possibilità del soggetto, seppur nell'ambito di strutture e contraddizioni che esulano dal suo controllo, di mantenere un proprio spazio di libertà, ovvero, in sostanza, la possibilità di *scrivere la propria storia* (Marx 1974, p. 487).

1.4 Quale idea di bambino, educazione, scuola e società?

> «All stages of meaning making are done in the context of constant democratic debate about a range of critical ethical and political questions, such as: What do we want for our children? Who do we think the child is – what is our image of the child? What is the role of the preschool or school in society? What do we mean by terms such as 'education', 'knowledge', 'care'? In this way, our evaluation of pedagogical work can never be divorced from ethics and politics[12]» (Dahlberg & Moss, 2005, p. 85).

Il lavoro pedagogico non si separa mai, per sua natura, dal discorso etico e politico. Ciò avviene anche grazie al pungolo rappresentato dalla domanda imprescindibile: "Quale idea di bambino, educazione, scuola e società sostengono tale processo?", che sollecita una riflessione olistica circa i nessi tra i diversi elementi che compongono la struttura nella quale si vive e si opera, le contraddizioni che la connotano e la loro interrelazione con il discorso pedagogico e le pratiche educative.

> «All value children's development and learning in terms of whether it is right or wrong, whether children achieve the required and defined standards. All share an Enlightenment image of the child as lacking, incomplete, immature, and of education as a process of '[transforming] children, who are by definition dependent on adults, into independent beings' (Readings, 1996, p. 158). All view the teacher as someone who knows the one right answer to every question, as the privileged voice of authority with a privileged relation to the meaning of knowledge; and the complementary image of children as receptacles for the teacher's explanation and transmission of preconstituted and unquestionable knowledge. All work with fixed categories and classificatory systems to define, assess and normalise children– whether these categories and systems are expressed in terms of development, standards or grades and practised through observations, portfolios, tests or exams. All, in short, make the Other into the Same and remove the possibility of otherness, through the exercise of power and grasping the child. The tactics (or methods) may differ, but the basic assumptions are the same. Our argument is that the

[12] «Tutte le fasi di costruzione del significato avvengono nel contesto di un costante dibattito democratico su una serie di questioni etiche e politiche critiche, quali: Cosa vogliamo per i nostri figli? Chi pensiamo che sia il bambino – qual è la nostra immagine del bambino? Qual è il ruolo della scuola dell'infanzia o della scuola nella società? Cosa intendiamo con termini come "educazione", "conoscenza", "cura"? In questo modo, la nostra valutazione del lavoro pedagogico non può mai essere separata dall'etica e dalla politica» (Dahlberg & Moss, 2005, p. 85).

> ethics of an encounter and the inspiration of thinkers such as Bill Readings open up for a new and quite different idea of education, learning and pedagogical practice. This idea is inscribed by concepts such as thought, listening and radical dialogue. It calls for images of the child, the teacher and the school that are very different to those within the modernist project. We might call this idea and its practice a 'pedagogy of listening'[13]» (Dahlberg & Moss, 2005, pp. 95-96).

Occuparsene, approfondirle, mantenerle vive e in dialogo con la prassi educativa, a volte in maniera più esplicita, altre meno, rappresenta un *fil rouge* del presente studio. A esse sono intrecciate le concezioni di *apprendimento*, di *socializzazione*, di *educazione alla cittadinanza*. Farle emergere e scandagliarle significa, pertanto, arrivare al nocciolo della questione.

> «Qual è l'immagine che abbiamo dei bambini? Ricorro al cavallo di Célestin Freinet. "La scuola tradizionale – diceva Freinet – costringeva a bere il cavallo che non aveva sete. Invece noi provocheremo la sete del cavallo". Con Freinet siamo solo in parte d'accordo. Perché riteniamo che il cavallo (il bambino) nasca (anche) con la sete e ami con le sue forze trovare le fonti. Tocca a noi non disseccare e, semmai, dare una mano al cavallo (al bambino) quando esse sono solo nascoste o troppo lontane. Semmai cambiano la sete e il bambino e noi: è quello che accade soprattutto oggi» (Malaguzzi, 1988, pp. 26-31).

Sostenere la concezione di *bambine e bambini competenti* (Rancière, 1987/2008), portatori di diritti, pulsioni, risorse, interessi, emozioni, identità plurime in costruzione, aspettative e bisogni (Rinaldi, 2009; Lorenzoni, 2014;

[13] «Tutti valutano lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini in termini di giusto o sbagliato, se i bambini raggiungono gli standard richiesti e definiti. Tutti condividono l'immagine illuministica del bambino come mancante, incompleto, immaturo, e dell'educazione come processo di "trasformazione dei bambini, che per definizione dipendono dagli adulti, in esseri indipendenti" (Readings, 1996, p. 158). Tutti vedono l'insegnante come qualcuno che conosce la risposta giusta a ogni domanda, come la voce dell'autorità con una relazione privilegiata con il significato della conoscenza; e l'immagine complementare dei bambini come ricettacoli per la spiegazione e la trasmissione da parte dell'insegnante di una conoscenza precostituita e indiscutibile. Tutti lavorano con categorie fisse e sistemi classificatori per definire, valutare e normalizzare i bambini, sia che queste categorie e sistemi siano espressi in termini di sviluppo, standard o voti e praticati attraverso osservazioni, portfolio, test o esami. Tutti, in breve, trasformano l'altro in uguale e rimuovono la possibilità dell'alterità, attraverso l'esercizio del potere sul bambino, imbrigliandolo. La nostra tesi è che l'etica dell'incontro e l'ispirazione di pensatori come Bill Readings aprono a un'idea nuova e del tutto diversa di educazione, apprendimento e pratica pedagogica. Questa idea è inscritta in concetti come pensiero, ascolto e dialogo radicale. Richiede immagini del bambino, dell'insegnante e della scuola molto diverse da quelle del progetto modernista. Potremmo chiamare questa idea e la sua pratica una 'pedagogia dell'ascolto'» (Dahlberg & Moss, 2005, pp. 95-96, tda).

De Giorgi, 2021; Fondazione Reggio Children, 2022), ovvero cittadini di oggi e non di domani (Rinaldi, 2018), significa dover adeguare la strutturazione delle esperienze educative e la progettazione di istituzioni educative e scolastiche a tali presupposti. In tal senso, coerentemente con essa, non si possono immaginare istituzioni rivolte all'infanzia che ne veicolino una visione passiva – anche tramite la strutturazione di spazi, tempi e relazioni –, escludendo la possibilità di dialogo o di contrapposizione (Giroux, 1983; Ford, 2019), negando l'autenticità delle relazioni mediante stereotipi e banalizzazioni, innescando, dunque, meccanismi inconsapevoli di condizionamento (Fabbri, 2020).

> «The image of the child and teacher are connected. A lacking child requires a teacher who is the privileged voice of authority. But an intelligent, meaning making child calls for someone else. To extend intelligence to the child is not about replacing the teacher with the child, which is sometimes implied in extreme reactions to transmission pedagogy. It is not a case of inverting the traditional hierarchy, so that to be educated the child needs only to affirm what she or he already is. It does not mean the teacher should be just a passive listener, a mere sounding-board off which the child bounces thoughts and theories[14]» (Dahlberg & Moss, 2005, p. 103).

Questa immagine di bambino è fortemente interrelata a una concezione di educazione trasformativa, emancipativa, autentica e olistica (Ford, 2022). In prima istanza, le considerazioni proposte da Riccardo Massa (2000, pp. 60-61) circa la *crisi dell'educazione* appaiono, in questo contesto, di particolare rilevanza:

> «La mia impressione è che sia entrata in crisi, non tanto la nozione di progetto educativo o la scuola, quanto piuttosto quello che chiamerei un ambiente educativo; sembrerebbe infatti che in passato la formazione dei giovani più che a progetti e intenzioni fosse dovuta al fatto che i giovani vivevano in un certo ambiente. Questo è il punto: la crisi di un *milieu* educativo. Pensiamo alla grande casa borghese in cui viveva la grande famiglia borghese, oppure

[14] «L'immagine del bambino e dell'insegnante sono collegate. Un bambino carente richiede un insegnante che sia la voce privilegiata dell'autorità. Ma un bambino intelligente e pieno di significato richiede qualcun altro. Estendere l'intelligenza al bambino non significa sostituire l'insegnante con il bambino, come a volte è implicito nelle reazioni estreme alla pedagogia trasmissiva. Non si tratta di invertire la gerarchia tradizionale, in modo che per essere educato il bambino debba solo affermare ciò che è già. Non significa che l'insegnante debba essere solo un ascoltatore passivo, una semplice cassa di risonanza su cui il bambino fa rimbalzare pensieri e teorie» (Dahlberg & Moss, 2005, p. 103, tda).

> alla famiglia operaia, al gruppo cattolico tradizionale, ovvero a una serie di presenze e di appartenenze a contesti che erano di per sé carichi di senso e di valori. […] Allora, le agenzie educative si trovano di fronte a un problema centrale: non trovano più un ancoraggio all'interno di un ambiente di riferimento. Il gruppo religioso tradizionale trovava un ancoraggio in una cultura familiare, il gruppo politico aveva una continuità, anche in forma di contrapposizione di ricerca di fuoriuscita, con il contesto sociale culturale di riferimento. La scuola, quando funzionava, funzionava perché c'era una "collusione" tra scuola e famiglia, una sorta di scambio di valori tra le varie agenzie storiche. Ecco, il tramonto dell'educazione per me è la scomparsa di questi ambienti di riferimento. Non è tanto il venir meno di grandi valori astratti o di una capacità di progettare oppure, ancora, qualcosa di epocale (in senso quasi metafisico), ma è questo fatto sociale molto concreto che non c'è più un milieu, un'atmosfera».

Tale profonda crisi può essere letta nell'ambito dello scontro tra l'ideologia neoliberista egemone e altri paradigmi a essa contrapposti, seppur in una posizione di totale subalternità (Baldacci, 2022c; Tramma, 2024). Inoltre, a più di vent'anni di distanza dalla pubblicazione di questo intervento di Massa, non soltanto la cornice di profonda crisi è particolarmente attuale, ma appare ulteriormente aggravata dalla lacuna di sollecitazioni e di legami sociali (Bauman, 2010), oltre che dalla crisi culturale nel suo complesso (Brezinka, 1989; Malavasi 1995), l'*intenzionalità educativa* si configura quale oggetto che necessita di profonda riflessione, in quanto elemento determinante per connotare la prassi nell'ambito dei contesti educativi formali (Tramma, 2003, pp. 25-27). In tal senso, profondamente efficace appare la sollecitazione di Massa (2000, p. 60):

> «Io procederei interrogandomi sulla crisi che attraversa l'*intenzionalità educativa*; perché più che la crisi della scuola, più che la crisi della famiglia, oggi sembra ci sia, in qualunque tipo di situazione istituzionale, la difficoltà di organizzare pratiche che abbiano una loro specifica intenzione educativa».

Educazione intesa quale dispositivo complesso, processuale, sistemico (Bronfenbrenner, 1979), di carattere esperienziale e relazionale, che, però, in tale relazione non si esaurisce, in quanto *dispositivo transazionale*, ovvero che «istituisce relazioni tali fra i termini in gioco da rendere impossibile il considerarli separatamente al di fuori di esse, e che realizza attraverso di esse l'accadere educativo» (Massa, 1987, p. 19). Pertanto, il senso dell'educazione può essere riaffermato mediante la valorizzazione, anzitutto, di un'intenzionalità educativa agita quotidianamente attraverso le pratiche riflessive e operative, come notato da Massa (*ivi*, pp. 21-23):

> «L'educazione proviene dalla vita e ritorna ad essa, ma dopo di essersene distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata e non per questo meno vitale, tale cioè da affondare in essa le proprie radici nel contempo in cui tende pertanto a distanziarsene. […] L'esperienza educativa è sì una esperienza reale, ma a cui si accompagna un carattere di finzione e di artificiosità rispetto al trascorrimento diffuso della vita reale medesima, tale però da interferire direttamente in esso, e talora troppo pesantemente. […] Altri aspetti che permettono di individuare un significato ristretto del concetto di educazione come dato fattuale oltre che intenzionale sono quelli relativi alla centralità che assumono in essa, sempre in quanto dispositivo pragmatico, la dimensione relazionale e quella di gruppo, quella iniziatica e rituale, quella prescrittiva, quella espressiva, quella motivazionale e quella transizionale».

Si tratta, dunque, di una concezione di *educazione come pratica di libertà*, ovvero come promozione dell'espressione autentica della soggettività e della riflessione critica (Contini *et al.*, 2014; Biesta, 2015), oltre che del contributo che il soggetto può offrire per modificare ciò che lo circonda, attraverso, anzitutto, un'*alfabetizzazione* alla comprensione e all'analisi dell'esistente e delle sue contraddizioni – tematizzando le questioni più scomode e ingiuste, a partire dalla strutturazione della dinamica 'oppressori-oppressi' –, per giungere, poi, all'intervento creativo su di esso. Sostiene, in merito, Paulo Freire:

> «L'educazione dovrebbe rendere possibile all'uomo la discussione coraggiosa dei suoi problemi, il suo inserimento in questa problematica; metterlo in guardia contro i pericoli del suo tempo, in modo che, presane coscienza, trovi la forza e il coraggio di lottare, invece di essere trascinato e perdere il suo *Io*, sottomettendosi alle prescrizioni altrui. Tale educazione dovrebbe metterlo in costante dialogo con l'altro; prepararlo a continue revisioni, alle analisi critiche delle sue "scoperte"; identificarlo con metodi e processi scientifici, provocarlo a percepire i propri rapporti dialettici con la realtà che deve essere trasformata; dovrebbe essere un'educazione tale che, problematizzando la presenza dell'uomo nel mondo, lo aiuti ad assumere di fronte al mondo una posizione sempre più critica» (Freire, 1973, p. 110).

Particolarmente interessanti appaiono i rilievi di Maria-Chiara Michelini (2021, p. 39), nell'analisi del pensiero di Codignola, circa l'*educazione democratica per una società democratica*:

> «Al centro, come nella fase storica che portò alla nascita della scuola media unica, quella che Codignola (1960) definì una questione politica di fondo, da lui sintetizzata nel titolo di un articolo che ebbe un ruolo centrale in quel frangente: una scuola democratica per una società democratica. Il rapporto stretto che intercorre tra scuola e società, inteso, come lo intese Codignola in senso attivo dalla prima verso la seconda, comporta la definizione dei grandi scopi dell'educazione scolastica: se essa deve fungere da volano all'economia e, quindi, potremmo dire con le sue parole, essere specchio della società contemporanea, o se essa debba essere strumento politico per «assicurare a tutti indistintamente i cittadini quel livello di base che consenta loro di essere uomini liberi, ed un costume di autogoverno che consenta loro di essere uomini democratici» (Codignola, 1960, pp. 126-127). Il senso della globalità dell'educazione e, in essa, del ruolo della formazione etico-sociale risiede in questo intreccio, che Dewey aveva spiegato in modo supremo e che qui ribadiamo con le parole di Codignola, in riferimento alla genesi della scuola media unica, nel suo significato non solo contingente storicamente, ma anche emblematico a sostegno delle ragioni della nostra ipotesi. La scuola è strumento di trasformazione della società in senso democratico, per esserlo occorre una formazione che nell'espressione di Visalberghi (1986), eviti lo spreco dei talenti, assicurando una formazione integrale di tutti».

In tale cornice, si muove la definizione di Luigina Mortari (2013, p. 10) del lavoro educativo, di chiara matrice emancipativa:

> «L'agire educativo trova la sua ragione d'essere nel momento in cui si propone come offerta di esperienze (contesti di pensiero, climi emozionali, zone di azione) potenzialmente capaci di sostenere il desiderio di esistere, cioè di impegnarsi nel costruire orizzonti di senso alla luce dei quali cercare il proprio cammino».

L'educazione ha, dunque, il compito di proiettarsi oltre le esigenze contingenti, fornire al soggetto ciò di cui ha bisogno per una vita degna di essere vissuta, stimolarlo a conoscere ed esprimere sé stesso in una efficace e feconda relazione con gli altri. Ciò può avvenire, se la trasposizione di tali ideali si dispiega seguendo una traiettoria che si ramifica in tre direzioni, come proposto nel celebre intervento di Massa (2000, pp. 63-65): *espressione di sé*, *pratiche performative*, *rielaborazione dell'esperienza*. Ovvero, tramite la proposta di occasioni in cui il soggetto possa esprimere sé stesso, la propria singolarità e le molteplici parti che la compongono, tramite la condivisione di pensieri, bisogni, emozioni e l'azione stessa, con una pluralità di linguaggi che non perda la

propria dimensione performativa – e non per questo competitiva – o di *performatività espressiva*. E, infine, la dimensione riflessiva, che in Massa incarna la prospettiva clinica, mediante la quale tutto ciò che si è vissuto viene rielaborato, indagando i significati di ciò che si è vissuto o osservato, sia da un punto di vista emotivo, sia razionale (Riva, 2004, pp. 227-234).

Un'idea di educazione che deve difendersi dagli attacchi delle logiche neoliberiste e aziendaliste che vorrebbero ridurne gli obiettivi esclusivamente a ciò che è misurabile e quantificabile attraverso test standardizzati (Baldacci, 2019; Biesta, 2023b), in un ricorsivo confronto fra risultati educativi, che si traduca in competizione tra istituzioni e aumento della produttività attraverso il capitale umano. Nella consapevolezza delle profonde dinamiche di potere che la innervano (Riva, 2004, pp. 171-183; D'Antone, 2024) si intende descrivere una concezione di educazione che si posiziona nell'ambito del processo di *learnification* (Biesta, 2006, 2010, 2014) individuando possibili vie alternative alla contrapposizione tra una visione tecnicistica e individualistica e il suo connotato complesso, etico e trasformativo (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006; Biesta, 2017/2022), mediante l'*approccio progettuale* (Iori, 2023) e uno specifico focus rivolto alla strutturazione delle condizioni materiali per esperienze significative (Massa, 2000).

Educazione che, con Riccardo Massa (1986, pp. 390-391), si intende descrivere quale prassi materiale storicamente e socialmente situata, ovvero vissuto individuale e relazionale agito corporalmente e affettivamente nell'ambito di una determinata configurazione di ruoli, spazi, tempi, corpi, oggetti, in profonda interrelazione, ciascuno caratterizzato da significati simbolici e culturali e inseriti nella più ampia cornice di processi economici, istituzionali e sociali:

> «L'ipotesi centrale di questo discorso è di nuovo la seguente: che i processi formativi non sono risolvibili in rapporti interpersonali e psicologici. Essi cioè non sono riconducibili ad interazioni fra insegnanti e allievi. […] Neppure i processi formativi sono riducibili agli obiettivi dell'insegnante da un lato, o alla valutazione dell'alunno dall'altro: ciò vorrebbe dire ancora una volta intendere l'insegnamento come qualcosa che ha solo a che fare con intenti soggettivi e con esiti parimenti soggettivi. E neanche possono essere ridotti all'agire sociale diffuso, a tutto ciò che avviene in tutto il mondo e in tutti i tempi, anche se sono ovviamente un aspetto fondamentale dell'agire sociale e viceversa. Ecco, ciò che si chiama processo formativo, o educazione, o istruzione, pur ricomprendendo tutti quegli aspetti, va invece considerato come il prodotto d'una struttura globale di tipo metodologico e procedurale. Cioè, l'accadere dei processi formativi, e quindi anche la loro effettualità, su di un piano psicologico, culturale, storico, politico e sociale, è sempre prodotto da un contesto metodologico globale, anche indipendentemente da volontà e progetti di sorta. […] Si tratta di pensare a

> una […] totalità organizzata in atto, un dispositivo dinamico strutturale, un reticolo specifico di pratiche e di linguaggi: ecco, questo può essere allora l'oggetto di una competenza pedagogica, nelle sue dimensioni spazio-temporali, corporali e simboliche».

'Educazione quale dispositivo' che sostiene ed è in dialogo con la visione della 'scuola quale dispositivo', ovvero quale *setting* educativo e didattico (Massa, 1986, 1999; Dozza, 2000) in cui sono in relazione spazi, tempi, ruoli, regole e rapporti di potere che determinano una specifica situazione educativa, attraverso la strutturazione dei contesti, delle relazioni educative e delle esperienze, caratterizzate da profonda ambivalenza (tra consapevole e inconscio, tra intenzionalità e latenza, tra emancipazione e condizionamento), in quanto «intrecci complessi da presidiare e vigilare criticamente ben oltre la qualità del rapporto interpersonale» (D'Antone, 2024, p. 42). A tal riguardo, osserva Massa (1999, pp. 30-32):

> «Il sistema scolastico viene comunemente inteso come un sistema complesso. Questo dovrebbe comportare una maggiore attenzione alla molteplicità di emergenze sistemiche che lo caratterizzano. […] Il sistema scolastico, con la sua specifica intenzionalità educativa, si pone in un campo tridimensionale in cui la dimensione orizzontale è data dall'ambiente sociale, la dimensione verticale dai contenuti culturali, la dimensione in profondità dai processi mentali. In quanto sistema specifico e differenziato, la scuola si presenta anzitutto come ambito istituzionale, e poi come contesto organizzativo. Ma essa afferma la sua specificità caratterizzandosi come ambiente di apprendimento, e soprattutto come *setting* di insegnamento. […] Ma la nozione di *setting* rinvia a sua volta, in chiave educativa, a quella di "dispositivo pedagogico". Ed è allora questa la vera struttura latente dell'esperienza scolastica. […] La scuola deve essere compresa come ambito di produzione oggettiva di effetti determinati. Si tratta cioè di quella dimensione anonima e impersonale che caratterizza la vita scolastica come un sistema complesso di procedure e di tattiche educative relativo a istanze di potere e a istanze erotiche. […] "Dispositivo", dunque, come sistema pratico-discorsivo, come tecnologia in atto dello spazio, del tempo, del corpo e di un sistema di segni. […] Quello che conta è la sottolineatura del suo carattere di materialità incorporea, invisibile e impalpabile. Insomma, il suo afferire a un ordine di latenza pedagogica. La nozione di dispositivo permette di pensare la scuola non tanto come un campo di applicazione, metodologica e tecnologica, quanto come una metodologia e una tecnologia in atto dell'esperienza educativa. È solo a partire da tale nozione che risulta possibile

> pensare criticamente l'educazione scolastica come un processo, che risulta essere nel contempo di assoggettamento e di soggettivazione. Quindi un percorso in cui viene posta in gioco sia una genealogia del soggetto sia una possibilità di resistenza del corpo e dell'anima a ogni tipo di coercizione educativa».

La scuola può essere intesa, dunque, quale dispositivo con uno specifico *carattere rielaborativo* – sia a livello cognitivo, sia affettivo – che si nutre di *esperienze immersive* e della loro *problematizzazione culturale* e che si caratterizza per una necessaria mutevolezza, anche in termini di domini di riferimento, in quanto le sue soglie devono essere, anch'esse, continuamente ridiscusse e analizzate ricorsivamente, in relazione alla realtà a essa esterna. Particolarmente dense e pregnanti le parole di Massa circa il contesto scolastico e la necessità di osservarlo quale *dispositivo*, valorizzando la *materialità educativa* (Barone, 1997; Ferrante, 2016), ovvero «l'insieme di quelle determinazioni concrete che rendono possibile il processo di formazione sia in quanto mondo vitale, sia in quanto azione intenzionale per un verso e progettazione tecnica per l'altro» (Massa, 1992, pp. 19-20) che lo connota:

> «In realtà la nozione di dispositivo è una metafora tecnologica particolarmente illuminante, proprio in quanto risulta indispensabile per istituire lo spazio ermeneutico della "radura". Vale a dire, una materialità educativa, attraverso cui il *setting* di insegnamento possa venire a configurarsi come attivazione di un campo di esperienza. Tale esperienza è qualificabile come scolastica, in quanto esperienza di secondo livello, in quanto campo simbolico educativamente orientato verso obiettivi di istruzione. […] La scuola come area potenziale, transizionale, iniziatica e relazionale, come esperienza dell'esperienza e come conoscenza della conoscenza. È in questo senso che la scuola si configura come un mondo vitale. […] La scuola pertanto non si identifica con la vita sociale, ma è, in quanto tale, uno spazio di vita riferito a essa, posto per così dire al margine di quello reale. […] Ma è possibile difendere l'identità della scuola solo collocandola su uno scenario educativo più ampio, rispetto al quale la sua pelle, i suoi confini e il suo dominio vengano a istituire frontiere sempre più mobili e soglie sempre più aperte. Un conto è far valere la differenza specifica della scuola e il suo carattere di ambiente speciale, un altro accanirsi nella difesa velleitaria di una fortezza vuota. La scuola non è un servizio sociale, ma la professionalità sociale degli insegnanti dovrebbe essere riaffermata» (Massa 1999, pp. 32-34).

Scuola che è in una specifica relazione con il mondo al di fuori di essa, di cui è *soglia di accesso* e al quale fa riferimento, e che, al contempo, in quanto

esperienza immersiva, ha il compito di mantenersi in continuo e profondo contatto con la realtà nella quale è inserita, oltre che di proporre una molteplicità di esperienze che riflettano la pluralità dell'esistente, che sostengano la motivazione di chi è coinvolto in questa ricerca e ne spronino le doti riflessive e critiche. In questo decisivo rilievo Massa (1999, pp. 35-37) si concentra sul suo carattere intenzionale, oltre che del suo compito precipuo:

> «La missione della scuola consiste nell'istruzione e nell'educazione dei giovani come oggetto intenzionale. Qui la nozione di intenzionalità non ha nulla a che vedere con una celebrazione di buone intenzioni o con una sorta di volontà soggettiva consapevole e progettuale, di istruire e di educare, ma indica la struttura costitutiva dell'esperienza scolastica. […] la scuola è apertura al mondo oltre che spazio di vita. Proprio in questo senso occorre tematizzare nuovamente gli aspetti di apparente ovvietà della vita scolastica, vale a dire la sua quotidianità, la sua socialità interna, la materialità delle sue pratiche più minute, la vita sotterranea che l'attraversa. Si tratta di dimensioni intrinseche e specifiche del mondo della scuola come mondo vitale, in ragione del fatto stesso di costituirsi come mondo specifico della formazione scolastica. La scuola, in particolare, come apertura al mondo di oggi e ai suoi saperi. Non come finestra sul mondo, ma come soglia di accesso alle sue dimensioni molteplici e differenziate».

E, dunque, la si può descrivere come uno *spazio di risonanza* (Rosa, 2020), ovvero un ambiente che favorisce una relazione dinamica e reciproca tra il soggetto e il mondo, in cui entrambi si influenzano e si trasformano, incoraggiando la fiducia reciproca, l'apertura all'errore come opportunità di crescita e la percezione di autoefficacia (Bandura, 1977, 1997). Inoltre, essa ha il compito di offrire un *intervento globale*, come affermato da Michelini (2021, pp. 39-40):

> «Per valorizzare ogni talento e assicurare, quindi, una società più democratica, la scuola è chiamata alla globalità, vale a dire ad un investimento pieno sulla personalità dell'allievo, in tutte le sue dimensioni cognitiva, emotiva, sociale, affettiva, etica… le misure che traducono tale globalità, diremmo oggi il curricolo nel suo complesso, sono volte appunto ad assicurare questo scopo, in una logica di coerenza tra i fini e i mezzi utilizzati. Se l'educazione è volta a formare persone libere e democratiche, cioè eticamente orientate, i percorsi educativi dovranno investire la personalità degli allievi nel suo complesso, non solo nella pur necessaria dimensione conoscitiva delle regole del vivere civile».

In relazione ricorsiva con l'idea di scuola, si pone il profilo professionale dell'insegnante per la descrizione del quale, come suggerito da Baldacci (2023), ci poniamo in antitesi rispetto a un esagerato elenco di competenze e sottocompetenze che ne acuirebbero la complicatezza – non tanto la complessità – senza restituirne una cornice chiara e leggibile. In tal senso, sulla base della triplice articolazione proposta da Baldacci (*ibidem*), in competenze culturali, disciplinari e relazionali, si avanza l'ipotesi di individuare quali tratti distintivi del profilo professionale dell'insegnante le competenze: *etico-sociali*, *pedagogico-didattiche*, *disciplinari*. Questo per individuare una figura che, anzitutto, possegga qualità etico-sociali che possano supportarne la funzione, anche in quanto modello all'interno dei contesti educativi in cui opera, in particolar modo in termini di consapevolezza. In secondo luogo, perché vi sia una predisposizione all'approfondimento epistemologico del proprio ruolo e all'innovazione del proprio agire educativo e didattico. E, infine, perché vi sia padronanza e contezza delle questioni che si vanno ad affrontare in ogni ordine e grado della scuola. Nota, a proposito di alcuni dei tratti salienti di tale profilo, Carla Rinaldi (2009, pp. 119-120) evidenziando quanto sia dirimente la presenza dell'adulto, la sua disponibilità a esserci in modo autentico, a dimostrare vicinanza e attenzione, nella sua ovvia quanto imprescindibile fallibilità, nella sua costitutiva imperfezione:

> «Scambi, ascolti, condivisione di sentimenti ed emozioni è una parte essenziale del nostro dialogo con i bambini e le bambine, così diversi ma anche capaci, soprattutto a questa età di conoscere "le ragioni del cuore". Trovare questa giusta vicinanza, che è fisica e psicologica con i bambini; far sapere e sentire che siamo con loro, con le nostre capacità e le nostre goffaggini; far conoscere loro non solo le nostre ragioni, ma anche le nostre passioni, i nostri sentimenti (anche quando sono di rabbia e disapprovazione) è il compito difficile ma vitale che ci aspetta. Far percepire loro che comunque noi siamo lì ad aspettarli, sempre, qualunque cosa sia accaduta, che l'approviamo o no, siamo lì, non necessariamente per approvare ma per capire, per essere con loro. Essere con loro bambini e giovani in una comune ricerca del senso della vita».

Idea di bambino, di educazione e di scuola che confluiscono e si nutrono dell'idea di società, con cui sono inscindibilmente in relazione. Parallelamente, dunque, una visione di *società* che è, nel nostro caso, connotata dalla tensione verso la *comunità*, ovvero verso la costruzione di contesti collettivi in cui vengano condivisi obiettivi e metodi per raggiungerli e in cui la relazione tra i soggetti sia promossa e auspicata (Bauman, 2010).

Un'ottica in cui il *conflitto* è elemento connaturato alla relazione tra soggetti e alla struttura entro la quale essi vivono: fattore decisivo per la crescita degli stessi, per il mutamento della realtà e per l'individuazione, nello specifico, delle

soluzioni migliori, anche attraverso la condivisione dei presupposti razionali ed emotivi che le hanno generate. Con lo scopo ultimo di una vita di benessere per tutti.

La scuola, in relazione biunivoca con la società (Dewey, 1899), ha, dunque, il compito politico di eliminare gli ostacoli perché tale benessere si possa realizzare (Freire, 1973; Scuola di Barbiana, 2017), creando così uguaglianza di possibilità e di espressione di sé. Ovvero, costruendo le condizioni per poter essere una *comunità democratica*, come è stata definita da Baldacci (2020, p. 57), riprendendo Dewey (1916), in quanto luogo in cui può essere promosso l'*ethos* democratico, fondato sulla libertà di ognuno nel partecipare alla discussione sui problemi della comunità, esprimendo la propria opinione, nell'ambito del «libero esame delle questioni» e del «confronto ragionato delle opinioni» (Baldacci, 2020, p. 57), ai quali possono essere affiancati la consapevolezza e la condivisione emotiva (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006), quali elementi ulteriori e ineludibili per un'efficace relazione interpersonale.

1.5 Una prospettiva di *educazione alla cittadinanza*

L'impegno educativo coerente con l'approccio precedentemente delineato potrebbe essere riassunto con il celebre titolo *Coltivare l'umanità* (Nussbaum, 2011a). Con esso si esprime la tensione verso una determinata visione di cittadinanza consapevole e profondamente riflessiva, che ponga al centro l'obiettivo di dotare i soggetti degli strumenti necessari per poter difendere i propri diritti, porsi domande sulla propria esistenza e sulla struttura in cui vivono ed esprimere pienamente le proprie potenzialità. In particolare, creando le condizioni perché possa fiorire il pensiero critico (Nussbaum, 2006), sostenendo la consapevolezza di una cittadinanza planetaria (Morin & Kern, 1994; De Giorgi & Grazzini, 2018), fondata su interessi comuni e un senso di riconoscenza nei confronti dell'alterità (Nussbaum, 2006) e promuovendo, anche attraverso la letteratura e le arti, l'*immaginazione narrativa* (*ibidem*), estremamente legata al concetto di empatia (Boella, 2018), in quanto modalità di pensiero immaginifico che proietta il soggetto nei panni dell'altro, leggendone la storia, comprendendone le emozioni e le pulsioni. Educazione che deve porre tra i propri obiettivi la costruzione di situazioni in cui si possa sviluppare capacità di scelta e di pensiero, così da esprimere compiutamente e liberamente la propria singolarità, come evidenziato da Martha Nussbaum (2011a, p. 327):

> «Un'educazione è veramente adatta alla libertà solo se è tale da formare cittadini liberi, cittadini che sono liberi non grazie alla loro ricchezza o alla loro nascita, ma perché sono in grado di orientare autonomamente la propria razionalità».

Soggetti complessi, attivamente impegnati nella costruzione, mediante l'interpretazione, del mondo in cui vivono, attraverso l'attribuzione di significati alla propria esperienza (Kelly, 1955), che necessitano, dunque, di competenze altrettanto articolate per affrontare la realtà che li circondano. Soggetti determinati da una rete di relazioni interdipendenti. Persone[15] implicate, fin dalla nascita, in organici processi di *soggettivazione* (Riva, 2004, pp. 86-91; Colicchi, 2008; Peters & de Alba, 2015; Pesare, 2018; Annacontini & Pesare, 2021; Biesta, 2023a), alle cui fondamenta si staglia una *intersoggettività originaria*, fondata su solide ragioni neurofisiologiche (Gallese, 2007)[16]. Si tratta, infatti, di affermare una connessione primigenia di un 'noi' impersonale e interpersonale, precedente rispetto alla formazione del sé cosciente (Virno, 2013). Molto forti sono le assonanze con una specifica concezione del soggetto, inteso quale insieme di relazioni in continuo cambiamento, che travalica individualità e organicismo – dando vita a una concezione *transindividuale* (Combes, 2013; Balibar & Morfino, 2014) – e col concetto di *rizoma* proposto da Deleuze e Guattari (1999) e ripreso da Glissant (2019) con il costrutto di identità rizomatiche. Il soggetto non può esser concepito se non nell'ambito di una pluralità di relazioni aperte e mutevoli, in una continua costruzione di sé, tramite connessioni fluide e plurali e, infine, non afferente a un'origine univoca, determinata e dai netti confini, ma, al contrario, proveniente da molteplici ceppi, ed emergente, a tratti, da un orizzonte nebuloso, magmatico e reticolare.

Uno dei principali riflessi di questo discorso è lo smarcarsi dalle eventuali diatribe circa il primato dell'individuo o della società (Morfino, 2022, p. 22), per dedicarsi a un approfondimento dei *rapporti transindividuali*, ancor più che della semplice intersoggettività comunicativa (Balibar & Morfino, 2014), che contraddistinguono entrambi. Virno (2013) vi aggiunge un elemento di particolare rilievo: con la comparsa del linguaggio e, nello specifico, della negazione, tale intersoggettività viene decostruita, per far posto alla soggettivazione, anche mediante il non riconoscimento dell'altro come un proprio simile. Seppur in presenza di una empatia neurofisiologica, ovvero della comprensione delle azioni e delle emozioni di altri soggetti, si nega che essi siano conspecifici, per non doversene occupare e rimanere concentrati su di sé. E ciò avviene tramite il pensiero verbale (*ibidem*). Soltanto un successivo moto, anch'esso afferente al mondo del linguaggio, che, in tale ottica, si collega all'agire educativo, può recuperare gli albori transindividuali biologicamente inscritti nel nostro apparato neuronale: configurandosi come antidoto alla comparsa del linguaggio e al suo ruolo distruttivo nei confronti dell'empatia, attraverso la sfera pub-

[15] Il termine viene qui utilizzato con consapevolezza critica; per una disamina più approfondita si rimanda a Granese (2014).

[16] Ci si riferisce, in particolare, alla scoperta dei *neuroni specchio*, nei primi anni Novanta, da parte del gruppo di ricerca dell'Università di Parma, che ha individuato le aree del cervello direttamente coinvolte in meccanismi di comprensione dell'altro, attraverso un'attivazione delle medesime aree del cervello, anche soltanto l'osservazione di un'azione o di uno stato emotivo. Viene così attribuita all'empatia una base neurofisiologica, affermando l'esistenza di un'intersoggettività innata.

blica che permette di creare e coltivare pur mantenendo sempre possibile e presente quel mancato riconoscimento dell'altro che preclude ogni relazione (*ibidem*).

Ed è qui che si innesta la riflessione circa una prospettiva di educazione alla cittadinanza democratica e globale (Dewey, 1916/1974; Tarozzi, 2007, 2008b, 2015; Tramma, 2015, pp. 145-151; Westheimer, 2015; Boix Mansilla, 2016; Fiorucci & Lopez, 2017; Fiorucci & Crescenza, 2023; Bosio, 2024; Fiorucci, Riccardi & Stillo, 2024), verso una consapevolezza dei rapporti di potere che mettono il soggetto nella condizione di subire forze e movimenti che lo travalicano, che non dipendono da lui e che gli si impongono. Il soggetto, plasmato da meccanismi di potere agiti nei suoi confronti, al contempo, si plasma resistendo a essi (Althusser, 1976; Lewis, 2017; Backer, 2022). Soltanto tale consapevolezza può sostenere una partecipazione attiva alla vita della comunità tramite il proprio contributo e l'espressione libera di sé, tentando di cambiarne le condizioni. Rileva, in merito all'interrelazione tra processo di soggettivazione e struttura entro la quale esso avviene, Mimmo Pesare (2018, p. 54):

> «Ogni individuo, in altre parole, è sempre responsabile *soggettivamente* della combinatoria con la quale, in qualche senso, *subirà* il carattere impersonale della struttura in cui è immerso. Questo gradiente (potremmo dire *sartriano*?) di responsabilità soggettiva è dato proprio dalla possibilità del soggetto di creare la propria *etopiesi* attraverso una serie di pratiche di soggettivazione alle quali *può* o *non può* aderire».

Tale angolatura tenta di individuare le condizioni utili per aumentare la consapevolezza dei soggetti e, dunque, la loro agibilità (Emirbayer & Mische, 1998; James, 2009), con la convinzione di muoversi in uno spazio in cui razionalità ed emozioni sono anch'esse in sinergia, in un rapporto ineludibile (Riva, 2004; Contini, Fabbi & Manuzzi, 2006).

> «Dunque, il soggetto contemporaneo (a differenza di quello della Modernità) non è un *dato originario* ma un effetto dell'ordine di un discorso sociale in continua modificazione, non cristallizzato. Tuttavia ci sono dei *residui*: il soggetto è effetto della *struttura* ma, in quanto *singolarità irriducibile* essa non lo contiene del tutto» (Pesare, 2018, p. 60).

Pertanto, un'idea di educazione alla cittadinanza responsabile, essenzialmente trasformativa[17] fondata sulla convinzione che l'intersoggettività preceda

[17] «La formazione del soggetto, intesa in questo modo, ci si presenta allora nel suo infinito bouquet *trasformativo*: mi costituisco come soggetto – dice, in parole povere, Foucault – nella misura in cui mi metto in gioco disponendomi a un cambiamento di me stesso, sia pure nella (apparente) clau-

la soggettività, che i processi di soggettivazione siano socialmente e storicamente determinati e, attraverso essi, sia possibile trovare una mediazione tra istanze della collettività e libertà individuale di espressione di sé.

> «In questo senso la soggettivazione non è solo pensabile come una genealogia della vita vissuta ma anche e soprattutto come pratica per assegnare alla propria e altrui biografia uno schema euristico in cui sia agevole interpretare in chiave trasformativa l'eterno dissidio tra l'anonimato della struttura in cui siamo immersi dalla nascita e le nostre opportunità di *poter-essere*, padroneggiandone con consapevolezza l'apparente ineluttabile disegno» (*ivi*, p. 63).

Tali riflessioni danno vita a un'idea di educazione alla cittadinanza, fondata, da un lato, sulla conoscenza della realtà socioeconomica nella quale si vive e, dall'altro, su una consapevolezza introspettiva, riflessiva e critica (Fabbri, 2014, pp. 138-141). Per comprenderne i tratti principali, appaiono particolarmente efficaci ed esemplificative le parole di Giovanni Maria Bertin (1968, pp. 146-148):

> «Per quanto si è detto sul carattere generale dell'esperienza etica (qui considerata in tutte le sue forme: economia diritto morale educazione) il momento di problematicità che la caratterizza non può raggiungere soluzione razionale se tale soluzione: a. non tiene conto delle esigenze emergenti obiettivamente nel momento storico (quali appaiono, ad esempio, nelle crisi e nell'evoluzione del costume) nonché delle forze storiche (sociopolitiche e culturali) operanti in esso, e si condanna all'astrattezza e all'inefficacia di impostazioni che evadono, o nel richiamo alla tradizione, nonostante il loro evidente anacronismo, o nel rifugio in un immaginario futuro utopistico; b. se non mantiene coscienza della propria relatività, e cioè della sua intrinseca inadeguatezza a porsi come soluzione universale ed assoluta (pena il dogmatismo e l'irrazionalismo, da intendere quest'ultimo nel senso precedentemente chiarito), e della conseguente opportunità di modificarsi nei suoi

strofobia di un *discorso* sociale che mi pre-determina ma nei confronti del quale mi posso *equipaggiare* (il concetto foucaultiano, ripreso dalla filosofia di Seneca e Demetrio, di *paraskeué*) per non essere in uno stato di *minorità* al suo cospetto. [...] la nozione foucaultiana di *epimeleia*, dunque, possiede una forte vocazione pedagogica e autoformativa che insiste sull'infinito processo attraverso il quale l'individuo assume nei confronti dell'esistenza un atteggiamento il cui esito è la sua modificazione come soggetto. Un principio etico-teoretico di questo genere, va da sé, porta Foucault a criticare l'accezione classica del termine *pedagogia*, intesa come disciplina che regola l'apprendimento e la formazione dei fanciulli e degli adolescenti per adottare, al contrario, proprio la prospettiva della filosofia ellenistica, la quale intendeva la nozione generale di *epimeleia heautou* come *obbligo permanente* di ricerca su se stessi durante tutta la vita e indirizzato a tutti, senza distinzione di età, classe sociale e culturale, ceto» (Pesare, 2018, pp. 54-55). Cfr: Bertin, 1976.

> contenuti e nelle sue forme in situazioni differenti, secondo esigenze considerate in rapporto ad un universo culturale in incessante processo di ristrutturazione e di espansione. L'educazione etico sociale esige perciò il suo compimento nella educazione storico-culturale (e in ciò il suo collegamento con la educazione intellettuale ed il superamento di ogni moralismo astratto)».

Emerge chiaramente come tale prospettiva si muova nell'ambito di una forte sinergia tra educazione introspettiva e educazione in relazione a una *comunità* (Bauman, 2010; Fiorucci, 2022), tra educazione storico-culturale e il suo culmine *nell'educazione alla riflessione e all'azione etico-politica*. Al contempo, con la consapevolezza che:

> «Idealmente il consenso dovrebbe esser tale che ogni persona razionale, obiettiva e informata, in grado di esaminare le prove e ascoltare i motivi a sostegno della validità dell'argomento, si dovrebbe mostrare d'accordo. […] In realtà il consenso dal quale dipendiamo per validare le idee espresse non si avvicina quasi mai a questo ideale. Non abbiamo mai una completa informazione, raramente siamo interamente liberi da coercizioni esterne o interne di qualche sorta, non sempre siamo aperti al non familiare e a prospettive divergenti. Inoltre, i partecipanti al dialogo possono non avere l'abilità di ingaggiarsi in riflessioni critiche e razionali, raramente ciascuno di loro ha la libertà e la possibilità di assumere gli stessi ruoli (di chi parla, di chi sfida, di chi critica, di chi difende) e solo qualche volta le conclusioni poggiano esclusivamente sulle prove e sulla persuasività degli argomenti» (Mezirow, 2016, pp. 10-11).

Il presente lavoro intende situarsi entro tale cornice e perseguire obiettivi in linea con le traiettorie ora descritte, abbandonando ogni *moralismo astratto*, per proiettarsi, freirenianamente, verso il rinnovamento – passo dopo passo – del *costume tutto della società* attraverso impegno e costanza, ascolto di sé, eticità e razionalità.

2.
Constructivist Grounded Theory sulla relazione tra educazione ed etica alla scuola dell'infanzia: l'incontro tra etiche differenti

«Per un bisogno profondo di certezza,
la mente umana tende a rappresentarsi le teorie
sempre solo come dei pieni di conoscenza, che si aggiungono l'uno all'altro
a tappezzare un vuoto destinato a ridursi progressivamente nel tempo,
e vorrebbe non avvedersi che ogni pieno di conoscenza porta in se stesso dei vuoti.
Sono anche questi vuoti a fare la fragilità di ogni presupposizione,
di ogni convinzione, di ogni versione del mondo.
Ricorrendo alla metafora arendtiana della ringhiera, si può dire che
ogni volta che si costruisce un luogo da cui guardare è inevitabile
lasciarsi alle spalle qualcosa che non si riesce a vedere.
Lo splendore che ci piace vedere nei prodotti del nostro pensare
impedisce di avvedersi delle ombre che essi portano con sé.
Il disvelare e l'occultare procedono strettamente connessi
e in modo tale che l'autooccultamento occulta se stesso.
Così è facile cadere preda di quello strano potere delle teorie
di consegnare la mente all'oblio di tutto ciò che rimane occultato;
persino il nostro dimenticare viene dimenticato,
e ogni traccia di assenza si rende assente allo sguardo riflessivo.
Per questa ragione è necessario coltivare l'etica della fragilità,
quella cioè che ci rende disponibili a disfarsi del già detto
e azzardare nuovi cammini.
Queste virtù sarebbero comunque poca cosa se non fossero coltivate
insieme alla virtù del rispetto, il rispetto per tutto quello
che i partecipanti alla ricerca condividono con il ricercatore»

(Mortari, 2007, pp. 237-238)

La costruzione di un progetto di ricerca è connotata, fin dalle origini, da decisioni di stampo metodologico che la caratterizzano e ne influenzano l'evoluzione. Esse sono in stretta relazione con i riferimenti epistemologici, con l'oggetto della ricerca e con la postura del ricercatore e della ricercatrice (Morse & Richards, 2002; Creswell, 2007; Tarozzi, 2008a). In particolare, può delinearsi tra tali elementi una maggiore o minore corrispondenza, a partire dal vaglio circa la natura qualitativa, quantitativa o mista, per poi dispiegarsi nella scelta dell'impianto metodologico di riferimento, anche intrecciando plurime

tradizioni (Creswell, 2009). I riflessi di tale processo impattano, durante lo studio, sul posizionamento del ricercatore nei confronti dell'indagine stessa, dei partecipanti, della committenza, della comunità accademica e, più in generale, della società (Mortari, 2007; Baldacci & Frabboni, 2013; Bianchi, 2019b). Stringente, in tal senso, è il parallelo con la responsabilità educativa di chi ricopre ruoli in contesti formali nei confronti di bambine e bambini, adolescenti, giovani adulti, famiglie, anziani e della società nel suo complesso (Gardner, 1993/2006). Una *responsabilità emotiva* (Riva, 2004, pp. 234-237) e di carattere etico che ha spinto Damiano (2007, p. 17) a definire l'insegnante un *operatore morale*. Parimenti, chi fa ricerca assume tale fardello e onore e, per questo, potrebbe essere definito un *operatore etico*, ovvero una figura professionale che, per il ruolo che ricopre, deve dimostrarsi consapevole delle proprie posizioni etiche, oltre che dichiararle in maniera chiara e porle al centro del confronto ricorsivo (Bianchi, 2019b). Tali scelte valoriali, vere e proprie lenti interpretative attraverso cui si guarda la realtà, influiscono infatti, lungo tutto il percorso, sul modo in cui si incontra ciò che ci circonda, sul processo osservativo, sull'atteggiamento stesso del ricercatore, sulle modalità di raccolta e analisi dei dati e, inevitabilmente, sui risultati della ricerca.

Nel corso del presente studio è stata data particolare attenzione al rapporto, ai vincoli e agli intrecci tra l'area di approfondimento individuata – la relazione tra educazione ed etica a partire dalla scuola dell'infanzia e, più in generale il rapporto tra istanze collettive e individuali in correlazione con l'atto educativo – l'epistemologia di riferimento e l'impianto metodologico.

Le prospettive offerte, abbracciate convintamente, della pedagogia critica (Freire, 1970/2002; Massa, 1987; Granese, 1993; Cambi, 2009; Colicchi, 2009), del socio-costruttivismo (Kelly, 1955; von Foerster, 1987; Maturana e Varela, 1992; von Glasersfeld, 1998), della pedagogia impegnata (hooks, 1994; McLaren, 2015; Bianchi, 2024a) e delle teorie della complessità (Bateson, 1977/1997; Morin, 1993a), unitamente all'oggetto indagato, hanno portato a scegliere la *Constructivist Grounded Theory* (CGT) (Charmaz, 2000, 2014, 2017, 2021; Bianchi, 2019b; Bianchi, Balestra & Ghirotto, 2024; Keane & Thornberg, 2025) quale approccio di riferimento. Le sottolineature di Bianchi (2019b, pp. 131-136) circa la particolare predisposizione in termini etici di questa metodologia e la sua efficacia quale piano d'azione per la ricerca nell'ambito delle scienze umane, in quanto coerente ai principi di giustizia sociale e cambiamento dell'esistente (Charmaz, Thornberg & Keane, 2018; Charmaz, 2020; Keane, 2025), hanno sostenuto e consolidato la decisione. Ne è quindi scaturita una particolare coerenza interna, che è emersa a più riprese nel corso di tutto il processo e che lo ha nutrito ulteriormente nella co-costruzione dei dati insieme ai diversi soggetti coinvolti.

In particolare, ho dedicato una specifica riflessione, continua e ricorsiva, al processo di ricerca, alle scelte intraprese, alle reazioni, razionali ed emotive, mie e dei partecipanti, alle relazioni intercorse, ai dati raccolti mediante le interviste, al confronto con la letteratura scientifica, generando vincoli, aggiustamenti in

corso d'opera, ripensamenti o, soltanto, evidenziando elementi da mettere maggiormente a fuoco nelle fasi successive. Ho quindi tentato di rendere sempre più profonda, durante tutto il percorso, la mia consapevolezza circa il processo, la complessità della struttura (Bateson, 1977/1997; Morfino, 2020) nell'ambito della quale si è dispiegato e la sostanziale impossibilità di un controllo completo di ogni variabile, tentando di accettare la provvisorietà del sapere, la necessità, in alcune situazioni, di tempi dilatati per arrivare alla saturazione di una conoscenza e affidandomi alla processualità stessa, mediante un atteggiamento di ascolto attivo nei suoi confronti, di riflessività e di attenta e curiosa osservazione.

2.1 Le questioni etiche della ricerca: un'etica emergente

Al pari di ogni comportamento umano, che non può essere slegato dai valori – o moventi – che l'hanno determinato (Colicchi, 2021, p. 285), così una ricerca non può essere scissa dall'orientamento etico che le è soggiacente. Non vi è ricerca che non sia orientata da obiettivi, valori di riferimento e aspettative da parte del ricercatore. Ogni ricerca, d'altronde, è eticamente orientata, consapevolmente o inconsapevolmente: essa, infatti, esprime e fa emergere, anzitutto, lo sguardo del ricercatore che la conduce, il grado di coinvolgimento e attenzione verso i partecipanti, e, in sostanza, i valori su cui si fonda. Tale connotato rende ogni ricerca un atto in primo luogo politico, ovvero rispondente a istanze che si pongono in un determinato rapporto con il bene comune e con la struttura entro la quale essa si dispiega, attraverso gli ideali e i fini che la sostengono, le metodologie messe in campo, le relazioni costruite.

Zambrano (1996, p. 185) riconosce nell'umiltà e nell'audacia le virtù fondamentali del ricercatore e della ricercatrice, così che possano procedere, con la consapevolezza dei propri limiti, protendendosi verso l'inesplorato, valutando con attenzione ogni proprio passo, in maniera critica. Umiltà che Bateson interpreta nell'accezione di capacità di abbandonare le proprie ipotesi quando ci si accorge che sono deboli e possono essere sostituite da altre (Bateson, 1997), valorizzando la fragilità delle teorie umane e la loro limitatezza, connotando tutto il percorso di ricerca con la virtù del rispetto (Mortari, 2007) e la volontà di cambiamento (Bianchi, 2019b) che rappresentano una precisa ed esplicita proposta di orientamento etico del ricercatore. Nel lavoro che ora descrivo la riflessione circa tale approccio ha caratterizzato ogni passaggio: dall'individuazione dei concetti sensibilizzanti, al campionamento teorico, dal monitoraggio in itinere, alla necessaria trasparenza circa i molteplici passaggi del processo, così da tutelarne la ripercorribilità, fino a giungere alla coerenza tra dati raccolti e elaborazioni teoriche.

In particolar modo, nell'ambito delle interviste ho sentito estremamente urgente e rilevante la necessità di esplicitare, da un lato, il mio posizionamento nei confronti della ricerca stessa e, dall'altro, la particolare attenzione all'utilizzo del linguaggio. Scegliendo con cura i termini e le posture da adottare nella re-

lazione con chi ha partecipato alla ricerca, mi sono concentrato sulla creazione di interazioni rispettose, di un clima di ascolto attivo, circolare, di reciproco scambio, tentando così di realizzare quella co-costruzione di significati che è fulcro essenziale del presente lavoro. Una consapevolezza che mi ha sostenuto ricorsivamente riguarda la vasta molteplicità di punti di vista, obiettivi, etiche, linguaggi[1] che danno vita a un'*etica emergente*, originale e unica, che si sviluppa durante tutto il processo (di raccolta, analisi ed elaborazione della teoria), in quanto comprensiva delle scelte di valore e delle azioni agite nella ricerca, oltre che della complessità che la contraddistingue (Morin, 2005a, pp. 199-201). Essa è tale perché riconosciuta e costruita dalle persone implicate: si crea nel momento di incontro tra plurimi obiettivi, valori, vissuti, aspetti umani e professionali, motivazioni che guidano ciascun partecipante.

A questi elementi ho dedicato una continua meta-riflessione, focalizzata sulle molteplici situazioni di ambiguità riscontrate o create che ha sostenuto la costruzione delle relazioni con chi ha partecipato alla ricerca e la coerenza tra dati raccolti e teoria emergente. Ho tentato di osservare attentamente e criticamente i processi che ho messo in atto nel rapporto con tutti i soggetti coinvolti e la riconfigurazione continua, durante tutto lo svolgersi della ricerca, di questa negoziazione anche in termini etici. Questa ha riguardato anche il mio grado di *immersione* e di *passione* per i temi che ho approfondito, e, quindi, la mia incapacità, in alcune situazioni, di distanziarmi in forma ragionata da essi, adottando uno sguardo maggiormente distaccato e consapevole di tale coinvolgimento. Al contempo, le mie idee personali, politiche, pedagogiche, la mia etica, sono state continuativamente sollecitate, nell'ambito di una tensione che ha nutrito tale percorso, contribuendo alla mia crescita come professionista e come essere umano, spingendomi a rileggere certe scelte professionali e personali.

Nella prospettiva CGT il ricercatore è chiamato a domandarsi continuamente e in modo rigoroso, in un'ottica metacognitiva, quali sono i suoi presupposti, quali posture ha agito, come si è relazionato nell'ambito delle interviste, quanto ha esplicitato i valori alla base del progetto di ricerca, quanto è riuscito ad ascoltare sinceramente le posizioni altrui, quanto e come ha richiesto informazioni e collaborazione, sostanzialmente affrontando l'inevitabile ambiguità che scaturisce nell'ambito della ricerca qualitativa, ovvero nell'incontro con la realtà (Bianchi, 2019b). Ciò significa impegnarsi tenacemente per tematizzare ricorsivamente il proprio influsso sulla ricerca, su ciò che si sta osservando e su come lo si fa. In quanto ricercatore CGT, ho quindi tentato

[1] «Una lingua [...] non è un cavo telefonico. La lingua svolge una serie di altre funzioni che vanno ben oltre il semplice ruolo di comunicazione: Chomsky lo ricordava, in una delle sue lezioni romane, solo un mese fa. La lingua è tante altre cose: è ciò che dà coscienza individuale a ciascuno di noi, è lo strumento che sedimenta la cultura in cui ci siamo formati» (Serianni, 2014, p. 1). Le scelte linguistiche, nel corso di questo testo, così come in tutto il processo di ricerca, costituiscono un elemento dirimente, in quanto atto generativo, circolare e fondativo che, per sua natura, richiede cura e attenzione perché i significati possano fluire e, creativamente, esprimere anche la peculiarità del soggetto, oltre a veicolare trame implicite, latenti, non dette.

di tutelare la contezza di essere al centro di un processo ricorsivo in cui la co-costruzione, anche dal punto di vista etico, di significati e conformazioni etiche si è compiuta nel tempo, comprendendo anche la possibilità dell'errore, di collusioni involontarie e di insuccessi. Essa si è tradotta in tutti i molteplici passaggi della ricerca: nella relazione con colleghe, colleghi e partecipanti, nella costruzione del canovaccio dell'intervista, nella trasparenza rispetto ai passaggi ricorsivi di lettura e rilettura dei dati e di quanto da essi emerge e nella coerenza tra i dati e la teoria elaborata (Bianchi, 2019b). Tale tensione si incarna nell'impegno che ho assunto, in quanto soggetto che entra a diretto contatto con le idee e le vite di altre persone: co-costruire i significati che le animano e dimostrare un profondo rispetto verso di essi e verso la corresponsabilità di intervistatore e intervistato circa i significati emersi nell'intervista sono i caratteri salienti di tale vincolo. Il legame sociale che nasce e si sviluppa nel corso dell'intervista intensiva (Charmaz, 2006, pp. 25-27), la narrazione che ne scaturisce e la generazione di significati sono la cornice entro cui ho assunto tale compito. Risuona particolarmente attuale e coerente con i principi della ricerca la sollecitazione proposta da Gardner circa l'esplicitazione chiara da parte del ricercatore della propria posizione a livello etico, in particolar modo dimostrando responsabilità nei confronti della comunità, dei colleghi, degli utenti e del proprio lavoro (Gardner, 1993/2006), anche contrastando, qualora necessario, il sistema costituito all'interno del quale si muove, tramite la rivendicazione del proprio pensiero riflessivo e critico e, in sostanza, dei propri valori (Gardner, 2006/2007).

In tale cornice, le procedure messe in atto nel corso della ricerca relative al consenso informato e alla custodia della riservatezza dei dati di chi vi ha partecipato sono state concordate con il Responsabile del Trattamento dei Dati (*Data Protection Officer*) dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e considerate conformi ai requisiti del Codice Etico del medesimo Ateneo. Tutti i dettagli riguardanti l'identità dei partecipanti e i dati prodotti sono strettamente riservati. Le registrazioni vocali sono state eliminate entro sei mesi dalla fine dello studio, mentre le trascrizioni sono state conservate, anonime, in formato elettronico. Per riferirsi alle interviste, nel rispetto dell'anonimato, si utilizzeranno le iniziali e la data di realizzazione. Gli interlocutori privilegiati hanno partecipato volontariamente alle interviste e l'informativa relativa al trattamento dei dati personali è stata inviata loro tramite e-mail o consegnata a mano. A tutte le persone coinvolte, congiuntamente alla richiesta di registrare le conversazioni, sono state fornite le necessarie informazioni circa gli obiettivi della ricerca e le possibilità di utilizzo dei dati raccolti, evidenziando le procedure, il diritto di ognuno a ritirarsi in qualsiasi momento e le procedure a tutela della riservatezza. Nell'ambito di ogni intervista ho evidenziato infine quanto fosse per me rilevante il punto di vista dell'interlocutore – al pari di quello di ogni altra e altro partecipante – circa il disegno complessivo della ricerca, assicurandomi, anche attraverso specifici feedback, che ciascuno avesse compreso gli obiettivi della ricerca e le procedure attraverso cui raggiungerli. A ogni par-

tecipante ho espresso una sincera gratitudine per la partecipazione e la generosità con cui ha deciso di condividere con me la propria soggettività.

2.2 Il disegno di ricerca

Questa ricerca nasce dalla volontà di proporre, attraverso l'elaborazione di una *teoria sostantiva*[2], un contributo originale e rilevante, che possa rivelarsi utile al processo di miglioramento, continuo e ricorsivo, del contesto della scuola dell'infanzia, per quanto riguarda la strutturazione dell'agire educativo e, tra i suoi molteplici aspetti: l'analisi delle situazioni e del ruolo dell'insegnante, le modalità di coordinamento e supervisione pedagogica, il rapporto con le famiglie, la predisposizione dei contesti e la formazione in servizio del personale. Alle sue fondamenta vi è la mia esperienza professionale come pedagogista di istituzioni educative e scolastiche dedicate a bambine e bambini nella fascia 0-6 anni e, in particolare, il riscontrare in molti professionisti dell'educazione la paura, che ho intercettato negli anni, di esplicitare chiaramente il proprio posizionamento etico, per non correre il rischio di creare contrapposizioni o conflitti, sia nell'ambito dell'équipe di lavoro, sia nel rapporto con le famiglie o con i propri referenti. Ho quindi scelto di approfondire, in questo ampio campo, la riflessione secondo direttrici etiche nell'ambito della scuola dell'infanzia, situandomi in maniera esplicita dal punto di vista etico, anche a livello metodologico, attraverso una posizione esplicitamente schierata. La relazione tra i contenuti e la forma dello studio è, infatti, decisiva nell'ideazione del disegno di ricerca e nella sua successiva attuazione (Tarozzi, 2008a) e presuppone una determinata postura etica del ricercatore (Mortari, 2007). L'epistemologia del ricercatore, in qualità di sfondo teorico di riferimento e implicito culturale costante, incide sull'evoluzione di tutto il percorso poiché rappresenta la lente interpretativa attraverso cui il ricercatore costruisce la realtà, dandole significato e co-costruendo con gli altri soggetti coinvolti la cornice di riferimento e gli esiti della ricerca stessa.

Il contesto individuato è la scuola dell'infanzia, in quanto uno dei primi luoghi di ingresso in una comunità diversa da quella familiare, insieme al nido d'infanzia, ma, a differenza di quest'ultimo, assai più uniformemente diffuso sul territorio nazionale. La scuola dell'infanzia rappresenta, altresì, un luogo di convivenza democratica estremamente fecondo per un lavoro educativo di carattere etico (Dahlberg & Moss, 2005; Mortari & Camerella, 2020).

[2] Le *Grounded Theory* si distinguono tra sostantive e formali. Si definisce *teoria sostantiva* l'elaborazione teorica che si occupa di uno specifico campo di indagine, o area sostantiva, caratterizzata da un livello di astrazione minore rispetto a una *teoria formale*. Essa può dimostrarsi rilevante anche in maniera più ampia e, quindi, essere utilizzata per una concettualizzazione maggiormente generale. Una o più teorie sostantive possono, infatti, portare allo sviluppo di una *Grounded Theory formale*, attinente a un'area concettuale più vasta, riguardante questioni di carattere generale e tangente a più aree sostantive (Glaser & Strauss, 2009).

Ho optato per la *Grounded Theory* (GT) a indirizzo costruttivista (Charmaz, 2000, 2014, 2017, 2021; Bianchi, 2019b; Bianchi, Balestra & Ghirotto, 2024; Keane & Thornberg, 2025), con la consapevolezza di far parte di un processo di interpretazione della realtà, da uno specifico punto di vista, tentando di far emergere diverse prospettive su di essa, così da creare una teoria che vi si possa rivelare efficace e rilevante. In particolare, l'obiettivo è quello di co-costruire, insieme agli insegnanti di scuola dell'infanzia, una teoria che loro – e, più in generale, tutti i professionisti dell'educazione che vi operano – possano considerare valida nel proprio lavoro, con la consapevolezza che i risultati emersi non compongono la realtà nel suo complesso o una sua porzione, bensì una tra le sue possibili interpretazioni.

Tra le caratteristiche della GT vi è l'assenza di una iniziale domanda di ricerca, a favore dell'individuazione di un'area d'indagine, evitando così di proiettarsi verso la validazione di ipotesi provenienti da accurate revisioni della letteratura scientifica o da precedenti lavori empirici (Charmaz, 2014). Lo scopo è quello di promuovere un approccio di apertura cognitiva ai dati, accostandosi a essi senza esser guidati dalla volontà di validare ipotesi preliminarmente formulate, come avviene nel caso delle ricerche empiriche che hanno origine in domande di ricerca che ne focalizzano l'attenzione, proponendo ipotesi sperimentali. L'indagine descritta prende, invece, le mosse da *concetti sensibilizzanti* (Blumer, 1969), costrutto proveniente dall'interazionismo simbolico, affiancati dagli interessi personali e disciplinari del ricercatore. Le dimensioni che maggiormente potevano restituire la densità di significati e trame, nell'ambito dell'educazione nel contesto della scuola dell'infanzia, in relazione all'etica sono stati per me: 'educazione etica', 'competenza etica', 'riflessione condivisa sui valori', 'educazione ai valori e alle virtù' e 'educazione al ragionamento morale'. Le riflessioni circa tali nodi di significato hanno costituito il primo livello di elaborazione che ha dato origine allo studio, indirizzando le mie prime riflessioni, in quanto guida di tipo euristico efficace per definire i primi passaggi analitici e per individuare gli aspetti maggiormente significativi e che maggiormente hanno necessitato di approfondimento. A questo primo livello, coerentemente con la metodologia scelta, sono seguiti i successivi, ovvero un intreccio di fasi tra loro ricorsive, di raccolta, analisi e interpretazione dei dati, nell'arco dei tre anni di frequenza del Corso di Dottorato di ricerca.

La raccolta dei dati avviene attraverso *interviste intensive*, col fine di farli emergere da un processo di co-costruzione il cui fulcro è l'incontro tra ricercatore, partecipanti alla ricerca e letteratura, in un contesto dialogico di confronto e scambio tra diversi punti di vista (Charmaz, 2006, pp. 29-30). Il campione è composto da trentuno testimoni privilegiati di cui la maggior parte sono insegnanti di scuola dell'infanzia, operanti in nove regioni italiane.

La codifica dei dati (Charmaz, 2006, pp. 42-47) è articolata in tre fasi – aperta, focalizzata e teorica –, profondamente interrelate e in dialogo tra loro, anch'esse caratterizzate – come, più in generale, tutto il percorso nell'ambito

della GT – da balzi in avanti e ritorno sui propri passi, arretramenti e accelerazioni nelle diverse fasi della ricerca. Non si tratta, infatti di un processo lineare, schematico e consequenziale, ma, piuttosto, un *iter* in cui alcune fasi sono ricorsive e si ripresentano, parallelamente a quella 'successiva' o 'precedente', con un livello sempre crescente di astrazione. La codifica aperta e quella focalizzata iniziano durante la raccolta dei dati, così da apportare un contributo al processo stesso, affinando alcune domande dell'intervista e incidendo sullo sguardo del ricercatore. La codifica aperta consiste nell'esplorazione del maggior numero di possibilità speculative originate dai dati, attraverso la creazione di etichette nominali relative a ciascun concetto espresso nel corso dell'intervista. La codifica focalizzata ha l'obiettivo di individuare le proprietà delle categorie emerse, mediante una seconda analisi, per intero, di ogni intervista, con lo specifico focus delle categorie individuate, raccogliendo soltanto ciò che ha a che fare con queste ultime. Si procede poi a una ulteriore, e ultima, codifica. La codifica teorica, infine, interviene una volta giunti alla saturazione teorica di ogni categoria, mediante l'esplicitazione delle relazioni tra le diverse categorie e la formulazione di un'ipotesi teorica originale che le integri (Tarozzi, 2008a).

Indagare l'incontro coi valori alla scuola dell'infanzia e l'educazione di bambine e bambini tra 0 e 6 anni in relazione all'etica, significa affrontare una questione multidimensionale e complessa, in quanto fenomeno che, per sua natura, è socialmente e storicamente determinato. Si tratta, altresì, di una questione di carattere prettamente pedagogico – intendendo per pedagogia la «conoscenza scientifica e critica della struttura disposizionale che determina l'accadere educativo» (Massa, 1987, p. 99) o, anche, la «teoria dell'operare educativo» (*ibidem*) – avvertita come particolarmente rilevante dai professionisti che hanno partecipato alla ricerca, oltre a essere emersa dalla mia esperienza professionale e poi esser stata confermata nel corso delle interviste. Dunque, mi sono occupato, anzitutto, del rapporto tra la riproduzione dei valori di cui la società necessita e la possibilità che può essere offerta al soggetto, in particolar modo nell'ambito dell'atto educativo, di esprimere la propria individualità e, con essa, la novità nei confronti dello *status quo*. Pertanto, ho individuato nella complessità e nella presenza di contraddizioni e conflitti il connotato cardine della struttura complessiva a cui ho rivolto la mia attenzione, in cui istanze differenziate, molteplici livelli e soggetti, con ruoli distinti, si intrecciano, dando vita al conflitto e la cui presenza è visibile negli effetti delle relazioni da cui è attraversata (Morfino, 2020, pp. 306-314).

2.3 *Constructivist Grounded Theory*: una scelta metodologica eticamente orientata

La coerenza sopra citata tra epistemologia di riferimento, area di indagine e predisposizione etica della metodologia individuata (Bianchi, 2019b, pp. 131-136) si affianca alla concordanza tra quest'ultima e due aspetti caratterizzanti l'og-

getto indagato: la processualità e la ricorsività. Da un lato, l'educazione è inscindibilmente connotata dalla processualità (Papi, 1978, p. 2; Riva, 2004, pp. 70-73), in quanto dinamica in cui diverse soggettività si incontrano, da svariate fasi, da una successione causale o meno di eventi e da molteplici fattori che entrano in relazione, tanto che potrebbe essere rappresentata con una spirale per la sua caratteristica riproposizione di situazioni simili nel corso del tempo. Parimenti, il processo proposto dalla GT è stato accomunato da Tarozzi (2008a, p. 40) alla spirale, per la sua ricorsività, a diversi livelli di astrazione, dei suoi elementi costitutivi – raccolta dati, codifica, scrittura memo, analisi della letteratura. Si è, quindi, optato per una struttura che, attraverso un'analisi comparativa, portasse alla definizione di una teoria fondata sui dati, che non viene scoperta, ma creata collettivamente dal ricercatore e dai soggetti che hanno partecipato allo studio.

La *Grounded Theory* (GT) è caratterizzata dalla volontà di creare una teoria modificabile, aderente ai fatti, funzionante, rilevante per il contesto preso in esame, fondata sui dati emergenti dall'incontro con il contesto e i soggetti implicati nello studio, raccolti, codificati in forma di categorie e proprietà e analizzati dal ricercatore, che ha il compito di mettersi in ascolto di tutto ciò che avviene e lo circonda nel corso della ricerca (*all is data*), in maniera imparziale e il più possibile oggettiva (Tarozzi, 2008a; Glaser & Strauss, 2009). Il processo di saturazione concettuale procede nell'analisi dei dati, a partire da una esplorazione ampia e aperta alle molteplici possibilità, per restringere via via il campo attraverso l'emersione di *core categories*[3], ovvero concetti chiave centrali nel contesto studiato, che sintetizzano un fenomeno significativo (Bianchi, 2019b).

L'interpretazione costruttivista della GT proposta da Katy Charmaz (2006, pp. 131-132) pone tra le proprie fondamenta l'idea che la realtà sia un'interpretazione del soggetto e che i dati siano intrinsecamente soggettivi e non possano essere raccolti in maniera neutra, discostandosi dagli assunti positivistici della GT e contestualizzandola nella cornice epistemologica del costruttivismo (Tarozzi, 2008a). La realtà sociale viene quindi inquadrata come un insieme di fattori in continuo mutamento e una molteplicità di scambi simbolici tra i soggetti coinvolti (Tarozzi, 2008a). A questi viene aggiunta una prospettiva costruttivista che si traduce nella concezione della conoscenza come soggettiva, relativa e condizionata dalle lenti interpretative di ogni soggetto coinvolto, ovvero un processo di costruzione di significati e interpretazione della stessa realtà da parte di individui attivi e protagonisti di un percorso in continua evoluzione (Bianchi, 2019b). Così facendo, l'impostazione *grounded* è stata utilizzata per la costruzione di teorie che non vengono scoperte, ma co-costruite, così come i significati che le connotano, in quanto condivisi dal ricercatore e dai soggetti che partecipano alla ricerca (Charmaz, 2014).

[3] Le *core categories* sono i nuclei concettuali attorno ai quali si organizza e si costruisce la teoria emergente. Sono le categorie più significative e centrali tra quelle emerse dal processo di codifica dei dati, secondo criteri di frequenza, potere esplicativo, connessione con altre categorie minori, centralità e capacità di sintesi del tema. Esse integrano e collegano le altre categorie, spiegano il fenomeno principale studiato e guidano lo sviluppo teorico nella fase di elaborazione.

Senza voler minimamente creare una contrapposizione tra approccio qualitativo e quantitativo e promuovendo un loro intreccio, si ritiene importante evidenziare come la ricerca qualitativa rappresenti un'ottica privilegiata nell'ambito della ricerca riguardante le scienze umane. Essa è per eccellenza l'indirizzo che privilegia la valorizzazione delle diverse prospettive e, più in generale, di situazioni complesse. Inoltre, essa si nutre dell'emersione, attraverso una ricca quantità di dettagli, dei molteplici punti di vista, approfondendoli, invece che sintetizzarli, dando altresì parola alle differenti variabili in gioco attraverso una maggiore flessibilità e libertà rispetto alla ricerca quantitativa. È, inoltre, un indirizzo che predilige l'immersione nei contesti oggetto di ricerca, l'incontro diretto con chi vi partecipa, che permette la costruzione di relazioni autentiche, secondo il principio dell'ascolto attivo dell'altro, sacrificando un campionamento maggiormente esteso in termini numerici, a favore di un approfondimento del fenomeno studiato, anche in termini di processi e motivazioni, pensieri e attitudini dei soggetti coinvolti.

La *Grounded Theory* a indirizzo costruttivista è una strategia euristica flessibile che valorizza la sensibilità teoretica del ricercatore, prestando particolare attenzione alle modalità di produzione dei significati. Fissando quale proprio tratto distintivo la co-costruzione di significati, la CGT si configura come particolarmente indicata per esplorare ambienti in continua trasformazione, non definibili in modo statico, quale è il campo dell'educazione. Rileva, Katy Charmaz (2006, p. 126), in merito:

> «Le teorie positiviste sono lineari nelle loro spiegazioni ed eleganti nella forma; tuttavia possono risultare riduzioniste, perché basate su modelli interpretativi semplicistici che sottovalutano la complessità del sistema esaminato».

In tale prospettiva interpretativa, la comprensione, cornice concettuale fondativa della CGT, svolge un ruolo dirimente: essa sostituisce la spiegazione della realtà in quanto dati e fatti non costituiscono una realtà oggettiva che può essere osservata e descritta in modo imparziale, producendo conoscenza teorica, ma sono elementi che i ricercatori o chi si trova in un processo di indagine costruisce attraverso le proprie singolari lenti interpretative, i propri valori di riferimento, le strategie che sceglie di mettere in atto, così come tutti i soggetti che hanno preso parte al processo.

Ho quindi posto particolare attenzione alle connessioni tra fenomeni, situazioni e soggetti, coerentemente con il paradigma interpretativista, invece che elaborare argomentazioni lineari e causali, con la presunzione di proporre analisi oggettive. In questo modo, ho tentato di valorizzare la pluralità e la complessità che connotano l'esistente, secondo una visione della verità provvisoria e contestualizzata, in cui il più efficace modo di procedere nella ricerca è quello di avvicinarsi alla conoscenza di un fenomeno attraverso le interpretazioni possibili di esso, anche cercando di vestire i panni di chi ha partecipato

alla ricerca, giungendo in ogni caso a una conoscenza approssimativa (Charmaz, 2014).

> «L'attività di teorizzazione è un'azione sociale che il ricercatore compie insieme ai partecipanti alla ricerca, in contesti e periodi specifici: la GT costruttivista considera problematico il modo in cui i soggetti del campione si vedono (si 'ritraggono') e percepiscono la realtà e analizza le loro modalità di costruzione di una rete di significati e di azioni all'interno del contesto in cui vivono. Coerentemente con la posizione epistemologica secondo cui l'oggettività è impossibile (è una superstizione, scrive Bateson), il ricercatore può avvicinarsi sempre più alla mappa di significati dei partecipanti, consapevole di non poterla replicare fedelmente. La GT costruttivista esplicita la consapevolezza che la teoria emergente è fondata sugli atti interpretativi dei partecipanti alla ricerca, esplicitando quindi che la teoria stessa è una interpretazione: per dirla con Bateson e von Foerster, la GT costruttivista può essere definita come un sistema interpretativo complesso risultante da molteplici descrizioni di descrizioni elaborate dalla comunità che osserva-partecipa» (Bianchi, 2019a, p. 45).

Pertanto, slegandomi dall'idea ambiziosa e dal senso di dovere legati alla convalida di ipotesi pregresse, ho potuto concentrarmi sull'obiettivo di elaborare una teoria sostantiva, fondata sui dati, che possa essere utile per chi opera quotidianamente nelle scuole dell'infanzia, nell'individuazione di buone pratiche o di ambiti di miglioramento e, più in generale, nella descrizione di efficaci condizioni materiali, in relazione a riflessioni di carattere etico, per la strutturazione di esperienze educative significative.

2.4 Il campionamento teorico: la valorizzazione dei molteplici punti di vista

Le fasi ricorsive e intrecciate di raccolta, analisi e interpretazione dei dati, in un percorso 'a spirale' che le ha viste avvicendarsi e procedere parallelamente e in continuo dialogo, si sono svolte nel periodo tra aprile 2023 e settembre 2024. Nella prima fase del campionamento otto interviste a insegnanti di scuola dell'infanzia, pedagogisti e ricercatori universitari hanno contribuito alla sempre miglior definizione dei nodi di significato emersi, oltre a incidere sul mio sguardo e, più in generale, sul mio modo di pormi nelle successive interviste e nei confronti della ricerca stessa. Il secondo livello di campionamento teorico ha visto la partecipazione esclusivamente di insegnanti di scuola dell'infanzia operanti in ulteriori otto regioni – Campania, Lazio, Liguria, Piemonte, Puglia, Sicilia, Toscana e Veneto si sono aggiunte all'Emilia-Romagna delle prime interviste – generando un considerevole ampliamento, a scelta ra-

gionata, in termini numerici e territoriali. Pertanto, entrambi hanno condotto all'elaborazione delle categorie e, in relazione con la codifica e l'interpretazione dei dati, contemporanee a tale fase, all'individuazione delle loro proprietà e relazioni.

I *memo* (Charmaz, 2006, pp. 72-76; Lempert, 2007) sono stati elaborati durante i tre anni di frequenza del Corso di Dottorato, quindi da una fase precedente la raccolta dei dati, fino al termine dell'indagine. Tale abitudine alla scrittura sostiene il meta-dialogo continuo e, di conseguenza, lo sguardo del ricercatore, orientandone le posture e il linguaggio, oltre ad aumentare il coinvolgimento nel processo da parte dei partecipanti, in particolare nella costruzione di significati, valorizzandone le posizioni. Come rileva Strati (2009, p. 75):

> «Il ricercatore contemporaneamente raccoglie, codifica e analizza i dati e, in base a ciò, decide quali ulteriori dati raccogliere e dove trovarli, al fine di sviluppare la teoria nel momento in cui emerge. Questo processo è controllato dalla teoria emergente, sostantiva o formale che sia».

Il campionamento teorico è una caratteristica peculiare della CGT (Charmaz, 2006, pp. 96-113), tratto distintivo che la distingue dal modello probabilistico-statistico in cui il campione viene individuato a priori, sulla base del principio di equa distribuzione e rappresentatività della popolazione di riferimento. Esso consiste in un processo di raccolta dei dati in cui il campione viene costruito in corso d'opera, attraverso scelte ragionate in continua evoluzione, di pari passo rispetto alla ricerca. Il campionamento teorico è in profonda interrelazione con l'analisi dei dati, seguendo precise scelte del ricercatore, anziché criteri statistici e probabilistici e, dunque, con la teoria emergente.

> «Il campionamento teorico ha lo scopo di ottenere dati per analizzare, sviluppare ed espandere le proprietà delle categorie: per far ciò, considera con particolare attenzione le lacune della teoria emergente per arrivare a saturare le categorie interpretative individuate, raccogliendo dati dai partecipanti e nei contesti che presentano proprio quelle caratteristiche sulle quali la teoria emergente appare ancora debole e approssimativa. Le possibilità di confronti multipli tra i dati sono potenzialmente infinite, quindi il setting deve essere scelto in base a criteri teorici che orientano il ricercatore nella individuazione di dati concettualmente rilevanti. Il ricercatore decide su quale parte del campione eventualmente ritornare per sottoporlo a una nuova analisi, in accordo con i due criteri che caratterizzano il campionamento a scelta ragionata: l'intento teorico, che accompagna lo sviluppo

> della teoria emergente; la rilevanza teorica, che guida la selezione tra dati di confronto per facilitare lo sviluppo della teoria emergente» (Bianchi, 2019a, p. 53).

Questi due criteri – intento e rilevanza teorici – uniti alla profondità mi hanno guidato nell'individuazione del campione durante tutto lo svolgersi della ricerca. I primi due mi hanno spinto a chiedermi quali gruppi fosse necessario coinvolgere e per quali ragioni, in relazione alle necessità legate alla teoria emergente. Il terzo mi ha spronato a direzionare il campionamento secondo una logica differente da quella impiegata in studi di matrice positivista, in cui è necessario raccogliere il maggior numero di dati generali per sancirne la rappresentatività statistica, concentrandomi quindi sulla raccolta di dati relativi alle categorie, per poterne meglio descriverne le proprietà e formulare ipotesi su di esse (Strati, 2009, p. 99). Sottolinea Lavinia Bianchi (2019a, p. 54):

> «La profondità e la direzione del campionamento teorico sono in stretta connessione con la saturazione teorica concettuale; il criterio per decidere quando concludere il campionamento relativo ai diversi gruppi di partecipanti rilevanti per una categoria è la saturazione teorica della categoria stessa: a quel punto non resta che passare a nuovi partecipanti, per cercare dati su altre categorie e procedere a saturare anche quelle».

Tale campione, che per le ragioni sopra esposte posso definire soltanto al termine della ricerca, è costituito da trentuno partecipanti, per lo più insegnanti di scuola dell'infanzia, operanti in nove regioni italiane. Per ognuno di questi vengono ora indicate le iniziali di nome e cognome, il ruolo professionale e la regione in cui opera:

1. D. D., pedagogista, Emilia-Romagna;
2. A. D'A., ricercatore universitario, Emilia-Romagna;
3. E. M., pedagogista, Emilia-Romagna;
4. S. S., insegnante di scuola dell'infanzia, Emilia-Romagna;
5. I. B., insegnante di scuola dell'infanzia, Emilia-Romagna;
6. M. F., insegnante di scuola dell'infanzia, Emilia-Romagna;
7. C. R., insegnante di scuola dell'infanzia, Emilia-Romagna;
8. L. G., insegnante di scuola dell'infanzia, Emilia-Romagna;
9. I. D. F., insegnante di scuola dell'infanzia, Liguria;
10. I. G., insegnante di scuola dell'infanzia, Piemonte;
11. L. C., insegnante di scuola dell'infanzia, Puglia;
12. G. V., insegnante di scuola dell'infanzia, Campania;
13. S. S., insegnante di scuola dell'infanzia, Toscana;
14. R. B., insegnante di scuola dell'infanzia, Lazio;

15. L. D. M., insegnante di scuola dell'infanzia, Campania;
16. L. B., insegnante di scuola dell'infanzia, Sicilia;
17. G. P., insegnante di scuola dell'infanzia, Campania;
18. R. V., insegnante di scuola dell'infanzia, Sicilia;
19. G. B., insegnante di scuola dell'infanzia, Puglia;
20. G. R., insegnante di scuola dell'infanzia, Toscana;
21. P. S., insegnante di scuola dell'infanzia, Sicilia;
22. M. P., insegnante di scuola dell'infanzia, Sicilia;
23. T. R., insegnante di scuola dell'infanzia, Puglia;
24. L. F., insegnante di scuola dell'infanzia, Toscana;
25. A. I., insegnante di scuola dell'infanzia, Campania;
26. I. O. insegnante di scuola dell'infanzia, Piemonte;
27. L. M., prof.ssa universitaria, Veneto;
28. L. A., insegnante di scuola dell'infanzia, Campania;
29. L. P., insegnante di scuola dell'infanzia, Lazio;
30. C. T., insegnante di scuola dell'infanzia, Toscana;
31. A. L., insegnante di scuola dell'infanzia, Sicilia.

2.5 Le interviste intensive: la responsabilità e l'apertura nell'incontro

Lo strumento dell'intervista genera e sollecita un profondo impegno da parte del ricercatore: entrare a contatto con le opinioni più profonde e, dunque, nella vita altrui richiede, infatti, sensibilità, delicatezza, accortezza e rispetto. La CGT si fonda sul suo utilizzo, ma, a differenza dell'approccio etnografico, richiede che i significati che emergono nel corso della ricerca vengano co-costruiti, sulla base della negoziazione dei termini e dei valori in gioco.

L'*intervista intensiva*, che caratterizza la CGT, è intesa come la costruzione di un'interazione in cui possono costituirsi legami sociali (Charmaz, 2014, pp. 56-57). Viene definita 'intensiva' per sottolineare la condivisione in termini di relazione emergente e di costruzione stessa dell'intervista. Il ricercatore e coloro che hanno partecipato all'intervista, secondo quest'ottica, condividono il *setting relazionale* nel quale si sviluppa l'evento, oltre alla costruzione stessa dell'intervista. Termini, significati, sguardi, posture, silenzi, pareri in merito all'intervista o alla ricerca nel suo complesso, sono oggetto di approfondimento in un contesto di dialogo e meta-dialogo che ha come scopo ultimo la co-costruzione dei significati. L'intervista intensiva non è direttiva, ma focalizzata sull'emersione della narrazione profonda e sincera, secondo tempi e modi ampi condivisi con chi vi è coinvolto e co-costruiti nella relazione, facendo della gentilezza e del rispetto i propri tratti caratterizzanti. Essa si concentra sulla comprensione delle proprietà dei dati, oltre a prevedere la richiesta, da parte del ricercatore, di continui feedback circa la propria capacità di comprensione, costruendo una trama di significati efficace e coerente nell'incontro tra diverse soggettività.

Ho quindi scelto di dare particolare valore a uno degli atti più ancestrali dell'essere umano: la narrazione (Ammanniti & Stern, 1991; Bruner, 1992). Essa rappresenta un canale per rispondere a profondi bisogni creativi, immaginifici, di memoria e di generazione che ognuno coltiva nella propria interiorità e che la narrazione permette di far emergere e rendere espliciti. È caratterizzata, altresì, dalla presenza di più di un interlocutore, in un dialogo che dà vita a uno scambio intimo, a livello razionale ed emotivo, in un processo 'a spirale' in cui si alternano interpretazione e risignificazione, ascolto e produzione e in cui i soggetti coinvolti danzano, costruendo, tramite la narrazione, la propria relazione, i significati che la costituiscono e le trame che l'attraversano.

Al contempo, ho sempre cercato di mantenere un atteggiamento di sostanziale apertura nei confronti dei dati, in quanto *Grounded Theorist* costruttivista. Come rileva Lavinia Bianchi (2019a, p. 68) ciò è possibile:

> «ponendo l'accento non sulla rilevazione strategica e 'asettica' del dato che emerge, bensì sulle attività di lettura creativa e di interpretazione originale delle dimensioni rilevanti per la totalità degli attori che 'abitano' il sistema esaminato: mettendosi in ascolto del contesto socio-relazionale in cui è immerso, il ricercatore prova a inquadrare i capta in un più ampio orizzonte di senso, restituendo una visione serendipica della situazione problematica analizzata».

Ho quindi proposto ai partecipanti la traccia di intervista che qui riporto, nella sua versione definitiva, ovvero dopo un percorso di redazione che ha visto il dispiegarsi di otto versioni prima di arrivare alla definitiva, con lo scopo di raccoglierne le narrazioni, non in quanto una raccolta di dati che descrivono la realtà in maniera oggettiva, ma, secondo un approccio costruttivista, in qualità di relazioni e legami sociali che costruiscono significati nuovi.

I concetti sensibilizzanti, intrecciati all'esperienza sul campo come pedagogista di servizi per l'infanzia, hanno guidato l'elaborazione della traccia. Le relazioni con famiglie, insegnanti e colleghi nel corso di otto anni di esperienza (dal 2013 al 2021) quale pedagogista di istituzioni dedicate a bambine e bambini nella fascia 0-6 anni, i confronti con diversi punti di vista, la mia interpretazione e rilettura delle molteplici posture, hanno determinato l'approdo e il primo sviluppo della ricerca.

I testi di Charmaz (2000, 2006, 2017, 2021) e di Bianchi (2019b) sono stati per me punti di riferimento e fonte di inesauribile ispirazione e sostegno nel corso di tutto l'*iter* di ricerca.

Questo bagaglio ricco e articolato mi ha permesso di individuare, attraverso un ulteriore approfondimento riflessivo, i principali nodi di significato che ho discusso, nel corso dell'intervista, con i soggetti coinvolti.

Riporto, pertanto, la versione definitiva dell'intervista:

1) Fase iniziale

– Mi parli del suo lavoro, sia dal punto di vista professionale che emotivo.
– Cos'è per lei l'etica?

2) Fase intermedia

– Può raccontarmi quale posto ha l'etica nella sua vita e nel suo lavoro?
– Quali pensa siano le caratteristiche principali dell'educazione etica e a quali concetti/categorie la collegherebbe?
– Quale ruolo dovrebbe avere, l'educazione etica nel curricolo della scuola dell'infanzia secondo lei?
– Come definirebbe, in particolare, il pensiero riflessivo su questioni eticamente rilevanti?
– Sente di riuscire nella sua vita e nel suo lavoro a riflettere su ciò che accade secondo direttrici etiche?
– Che spazio pensa abbia e quale dovrebbe avere la riflessione secondo direttrici etiche nella scuola dell'infanzia tra bambini e adulti?
– Quale pensa sia la relazione tra il professionista dell'educazione e i valori espressi dalla società attuale/occidentale?
– Alla luce di questo: come può agire il professionista dell'educazione anche rispetto alla propria responsabilità?
– Quale pensa sia il rapporto tra il professionista dell'educazione e le norme o i documenti nazionali che non condivide a livello valoriale?
– Come definirebbe l'analfabetismo etico?
– Pensa che ci siano dei fenomeni sociali che possano favorirlo o limitarlo nella società attuale?
– Quale pensa che possa essere il ruolo della scuola in relazione a esso?
– Mi può raccontare quali pensa possano essere le caratteristiche di un'insegnante che promuove educazione etica nella sezione in cui lavora di scuola dell'infanzia?
– Come immagina la formazione iniziale e in servizio di questa insegnante?
– Quale pensa sia il ruolo delle famiglie nell'educazione etica?
– Quale dovrebbe essere, secondo lei, il rapporto della scuola dell'infanzia che vuole impegnarsi esplicitamente a livello etico con le famiglie in tema di educazione etica?
– Pensa che sia sufficientemente esplicitata nei documenti che dichiarano la cornice di intenzioni delle scuole dell'infanzia (Progetto pedagogico, carta dei servizi, PTOF)?
– Quali pensa siano le caratteristiche di un contesto che promuove una riflessione condivisa tra bambini?
– Come immagina tempi, spazi e materiali legati all'educazione etica in una sezione di scuola dell'infanzia?
– Nell'ambito di questo aspetto come crede che l'insegnante possa influire

sul clima della sezione in riferimento alla dimensione etica sociale?
– Quale ruolo pensa possa avere la documentazione?

3) Fase conclusiva

– C'è qualcosa che vorrebbe aggiungere per farmi capire meglio il suo pensiero o qualcosa di nuovo che ha pensato durante l'intervista e a cui non aveva pensato prima?
– C'è qualcosa che vorrebbe chiedere a me?

2.6 L'evoluzione nella ricerca

Come già brevemente accennato, lo studio ha avuto origine dall'individuazione di cinque concetti sensibilizzati – educazione etica, competenza etica, riflessione condivisa sui valori, educazione ai valori e alle virtù e educazione al ragionamento morale – che hanno direzionato le mie prime riflessioni e l'impostazione dell'*iter* esplorativo. A partire dal bagaglio di esperienze vissute a livello professionale e dal loro intreccio con tali nodi di significato ho elaborato la traccia dell'intervista e ho individuato le piste di ricerca e le aree di indagine da approfondire. Nell'ambito delle analisi iniziali e dei confronti preliminari sono, quindi, emerse tre aree che hanno rappresentato, da un lato, una cornice entro la quale muoversi e, dall'altro, questioni problematizzanti affrontate nel corso dell'intervista:
– istanze collettive in relazione alle istanze individuali;
– possibilità di approcciarsi all'etica attraverso il costrutto di competenza;
– educazione finalistica.

Sono così giunto a elaborare alcuni nodi di significato da approfondire:
– educazione eticamente orientata alla scuola dell'infanzia;
– coinvolgimento degli insegnanti in queste riflessioni;
– creazione di comunità di pensiero alla scuola dell'infanzia;
– formazione dei professionisti dell'educazione in relazione all'etica;
– relazione con le famiglie;
– analfabetismo etico: che ha assorbito le prime riflessioni circa la competenza etica.

La prima fase di interviste e raccolta dati, tra aprile e luglio del 2023, è stata caratterizzata dalla parallela analisi delle stesse, tramite l'ascolto delle registrazioni, la rilettura degli appunti raccolti durante l'intervista, la scrittura di nuovi appunti e *memo*[4], in particolar modo focalizzati su prime ipotesi interpretative,

[4] «I memo catturano i tuoi pensieri, catturano i paragoni e le connessioni che fai e cristallizzano domande e indicazioni da seguire. La scrittura crea uno spazio interattivo per conversare con te stesso

fissando nero su bianco i dubbi emergenti, oltre alla prima codifica delle stesse. In questo ambito, le prime due azioni sono state, da un lato, l'*immersione* nelle trascrizioni, interpretando le trame emerse dalle interviste, la densità dei racconti proposti, la complessità del punto di vista altrui e, dall'altro, la codifica iniziale, ovvero l'etichettatura *line by line* delle trascrizioni, identificando e nominando i principali nodi di significato.

Inizialmente, nel corso della codifica *line by line*, ho individuato centinaia di etichette nominali che ho accorpato in una prima fase, per poi giungere, a seguito di ulteriori associazioni alle 55 riportate di seguito:

– adulti come esempio etico;
– adulti credibili;
– affrontando la paura di imbattersi in argomenti scomodi;
– andando in profondità;
– aprendo scenari nell'incontro con punti di vista diversi;
– arginando individualismo ed egocentrismo;
– ascoltando la contemporaneità;
– ascoltando sé stessi;
– autorevolezza della competenza;
– centralità del posizionamento;
– coerenza tra dichiarato e agito;
– consapevolezza del rischio (scelta etica, quindi scomoda?);
– consapevolezza emotiva;
– costruendo con i bambini un senso di comunità;
– creando alleanze educative;
– cadendo nel disequilibrio;
– creando emancipazione;
– creando luoghi di valorizzazione alla relazione tra le soggettività;
– creando spazi e tempi di discussione;
– creando un efficace clima etico;
– discutendo con le famiglie di questioni etiche;
– documentando i processi educativi;
– empatia;
– essendo autentici;
– formando insegnanti autentici;
– formandosi quali veri professionisti riflessivi;
– imparando ad ascoltare e sentire l'altro;
– imparando dai bambini ascoltandoli;
– insegnando credendoci: il senso etico della professione;
– lavorando collegialmente contro la competitività;
– lavorando su di sé;
– necessità di figure esterne al 'team insegnanti';
– osservando i bambini reali;

su dati, codici, idee e intuizioni» (Charmaz, 2014, p. 116, tda).

– pensieri che determinano i comportamenti;
– pensiero riflessivo come *lifeskill*;
– perseguendo il cambiamento della realtà;
– persone inconsapevoli sono manipolabili;
– promuovendo ascolto attivo;
– promuovendo consapevolezza etica;
– promuovendo consapevolezza sulle proprie e altrui azioni;
– promuovendo la riflessione;
– promuovendo le virtù;
– relazionandosi a una società neoliberista dove impera la produttività;
– riflessione come occasione di emancipazione;
– schierandosi eticamente;
– scuola come contesto educativo di rielaborazione della propria esperienza;
– sezioni aperte all'incontro col mondo;
– sistematizzando l'analisi delle azioni proprie e altrui;
– società che sostiene la mancanza di consapevolezza;
– sospendendo il giudizio;
– supervisione pedagogica come momento riflessivo;
– valorizzando il conflitto;
– valorizzando le idee dei bambini;
– vivendo la scuola come luogo rivoluzionario;
– vivendo un'etica della responsabilità.

Riporto, pertanto, nella tabella 4.1, con lo scopo di dar conto dell'evoluzione avvenuta durante il processo di codifica aperta, tre stralci di interviste e le relative etichette nominali.

Tab. 4.1 – Codifica aperta

Intervista a C., insegnante di scuola dell'infanzia	*Codifica aperta o iniziale*
M.: come definiresti il pensiero riflessivo circa questioni eticamente rilevanti?	pensiero riflessivo come occasione di emancipazione
C.: Lo definirei come un'occasione di emancipazione. Perché riflettendo sui valori che ti guidano e nel confronto con le colleghe puoi aprire nuovi orizzonti che non avevi preso in considerazione e quindi cadere nel disequilibrio, per metterti in discussione.	aprendo nuovi orizzonti attraverso il confronto candendo nel disequilibrio, mettendosi in discussione
Come anche nei momenti di formazione: preferisco quelle formazioni che mi permettono di mettermi in discussione, mi creano dello spaesamento. Perché da lì io esco e mi sento	crescendo attraverso il confronto

arricchita, perché mi danno altri punti di vista con cui confrontarmi.	e lo spaesamento
Mi viene in mente un esempio: recentemente, a una formazione a cui ho partecipato, Mao Fusina ha parlato di "dittatura della pipì". Ed è vero! Noi ogni giorno, alle nove, diciamo a tutti di fare la pipì. «Andate in bagno, fate la pipì e dopo ci mettiamo in assemblea». Ma poveretti… magari uno alle nove non ha la pipì, ce l'ha dopo.	sollecitazioni che sembrano piccole ma cambiano il modo di vedere le cose
Piccole cose, che però ti aprono degli scenari.	cambiando comportamenti in relazione ai pensieri
Da quel momento in cui mi sono fermata a pensarci, non ho più detto: «Andiamo tutti quanti in bagno», ma: «Chi la deve fare, la vada a fare e chi non ce l'ha, la farà dopo».	paura di cadere nella routine
Piccole cose che ti fanno ragionare sulle tue *routine*.	
Nello specifico caso della scuola, il rischio di cadere nella routine è ancora più elevato. Perché ci sono momenti specifici, sempre gli stessi, da settembre a giugno/luglio.	valorizzando la propria creatività, attraverso il pensiero
E se non ti rigiochi la tua creatività, la tua voglia, la tua passione, diventa un lavoro insopportabile.	
E quindi credo che avere un pensiero riflessivo sull'etica, sui valori ti dia un'occasione di emancipazione.	valorizzando la funzione emancipativa del pensiero riflessivo
Questo avviene con le colleghe, quotidianamente. Il nostro lavoro offre tantissime opportunità di riflessione, sia in campo professionale, ma anche come persona.	rifuggendo la routine per vivere con piacere il proprio lavoro
È un lavoro quotidiano: mettersi in discussione attraverso la riflessione.	riflettendo su questioni professionali e personali
Anche perché tutte sentiamo una grossa responsabilità. Se non te ne fregasse niente, non produrresti tutti questi pensieri, queste riflessioni, che richiedono grande impegno.	crescendo come insegnante e come persona
M.: Come descriveresti il pensiero riflessivo	rispondendo alla propria

insieme ai bambini?	responsabilità
C.: Una grande opportunità, anche di imparare dai bambini [...].	cogliendo l'occasione di imparare dai bambini
E potremmo lavorarci molto di più.	
Dovrebbe essere fatto di più, ma consapevolmente.	pensiero riflessivo consapevole
Perché, come dicevo prima, lo facciamo quotidianamente, però, con poca consapevolezza. Se, invece, tu, come insegnante, hai consapevolezza, crei degli spazi appositi.	creando intenzionalmente specifiche situazioni
M.: Quindi è la qualità che cambia? Quanto più c'è consapevolezza dell'insegnante, tanto più questi momenti sono efficaci e profondi?	insegnanti consapevoli e intenzionali creano contesti profondi ed efficaci di pensiero
C.: Si, perché come abbiamo degli strumenti progettuali e documentativi che inducono le insegnanti a seguire i pensieri, a essere aderenti al pensiero del bambino, non abbiamo gli stessi strumenti per seguire i processi più emotivi, più valoriali dei bambini.	
Cioè, può succedere in un'assemblea, perché cogliamo l'occasione. Però poi, spesso, finisce lì.	necessitando di strumenti progettuali che accompagnino questo lavoro e lo rendano profondo
In questi casi non si ha un seguito più profondo e processuale, come nel resto del nostro lavoro.	
Intervista a I., insegnante di scuola dell'infanzia	*Codifica aperta o iniziale*
M.: Come definiresti il pensiero riflessivo su questioni eticamente rilevanti?	
I.: Non è raro che accadano a scuola momenti in cui emerge un pensiero riflessivo su questi temi, anzi ci troviamo più spesso coi bambini a parlare, a riflettere, a confrontarci su questi temi piuttosto che altri, perché in una giornata succedono mille situazioni che ci portano a chiederci e a chiedere ai bambini, se una cosa era giusta o non era giusta. È il modo che abbiamo di cogliere queste situazioni, queste occasioni, per costruire un senso etico in loro. In maniera più dichiarata o meno, più formale o più informale, è una cosa che viene fatta	riflettendo frequentemente coi bambini su questioni etiche cogliendo opportunità allenando il proprio sguardo

durante tutto il corso della giornata, quindi tantissime volte.	intenzionalità
Il tema, secondo me, è quello di come passare dalle regole percepite come "la regola è così, si fa così", alla maturazione di una consapevolezza che questa cosa è giusta o non giusta. In questa fascia d'età sono ancora molto orientati alla regola che proviene dall'esterno.	bambini più orientati alla regola che proviene dall'esterno, che alla consapevolezza
[...]	
Il nostro compito è portarli verso l'assunzione di responsabilità e di consapevolezza, allontanandosi dall'obbedienza di una regola, perché la regola è così.	promuovendo consapevolezza etica
Ad esempio, l'altra sera c'era la festa di fine anno. Alla mattina abbiamo chiesto in assemblea: «Stasera è una festa, quindi è un momento bello e divertente. Per poterci divertire tutti, cosa possiamo fare?». La risposta è stata: «Non dobbiamo dare calci, non si danno i pugni, non si danno gli schiaffi, non si danno i morsi…». Cioè, hanno risposto con tutto l'elenco dei no. Per loro la regola è percepita come quello che gli adulti dicono che si può fare o non si può fare.	esemplificando l'aderenza a norme eteronome normatività gli adulti definiscono cosa si può fare e cosa no
Poi, in alcune situazioni, anche molto informali, capisci che qualcuno ha sviluppato questo sentimento. Ad esempio, questo è successo ieri: un bambino ha fatto una proposta ad altri due. Nessuno li stava guardando, nessuno stava sentendo cosa si dicessero… Gli altri due, suoi grandi amici, hanno dovuto dire di no all'amico, perché sapevano che era una cosa sbagliata.	sapendo osservare situazioni di sensibilità e maturità etica dei bambini
Quindi ti dici, pian pianino, comunque un pochino viene fuori. Non c'era nessuno di noi a guardarli per cui non era la paura di prendere una sgridata, avrebbero potuto farlo, era una situazione super autonoma, dove avrebbero potuto seguire la proposta dell'amico. Ma non l'hanno fatto. Poi ci sono sensibilità e maturazioni diverse tra bambini.	consapevolezza delle diversità dei bambini

Intervista a E., pedagogista	*Codifica aperta o iniziale*
E.: Sicuramente un altro aspetto, fondante [...] è interpretare questa dimensione a partire da come apprendiamo, da come apprendono i bambini a comprendere l'essere umano. Perché ovviamente noi prendiamo sempre i bambini a paradigma delle potenzialità dell'essere umano tutto. Sicuramente il tema delle pluralità e del diritto alla differenza che connota i contesti quotidiani, è uno degli elementi fondamentali anche per dare visibilità e concretezza a questa dimensione etica.	partendo dall'apprendimento assumendo i bambini a paradigma dell'essere umano connotando i contesti quotidiani con pluralità e diritto alle differenze
Noi lo chiamiamo l'approccio socio-costruttivo che tiene insieme le pluralità e il diritto alla differenza di ogni bambino e quindi di ogni essere umano. È ovvio che non basta mettere insieme le differenze, ma occorrono contesti che abbiano determinate condizioni per mettere in relazione queste differenze. Ed è questo un punto su cui possiamo mettere un altro accento, in merito alla dimensione etica: non è semplicemente un contesto che tiene insieme, ma crea anche quelle dimensioni necessarie perché queste differenze trovino una possibilità di dialogo e di confronto, di scambio di punti di vista.	approccio socio-costruttivista valorizzando le pluralità e la loro relazione, il dialogo e il confronto strutturare contesti che promuovano lo scambio e il confronto tra diversi punti di vista
Ecco, quindi, che in un approccio socio-costruttivo tutto ciò come avviene?	Strategia del piccolo/medio gruppo
Creando quelle condizioni per poter, ad esempio, lavorare nel piccolo gruppo, nel medio gruppo, nel grande gruppo, ma, soprattutto, con un ruolo dell'adulto che non è centralizzato su di sé, ma cerca costantemente di creare una dinamica conversazionale tra i bambini, cioè che i bambini sentano che ogni teoria non è solo messa in valore, messa sul piatto, ma che possa diventare occasione di riflessione l'uno per l'altro.	creando dinamiche conversazionali tra bambini, che valorizzino il loro pensiero e il confronto promuovendo la riflessione condivisa
E quindi penso che questo alleni al pensiero critico, a tenere dentro il fatto che c'è un altro con un pensiero differente dal tuo, ma non è semplicemente differente, ma può entrare in dialogo col mio pensiero.	creando dinamiche in cui i pensieri si incontrano e dialogano da prospettive differenti
Ed è per questo che faccio questo passaggio: penso sia un altro degli aspetti, secondo me, fondamen-	allenando il pensiero critico

tali, è proprio la dimensione estetica dell'apprendimento.	
Spesso quando parliamo di estetica pensiamo ai linguaggi, alla bellezza e all'idea di cura, ma forse bisogna esplicitare che non è solo quello. Se riprendiamo il tema del diritto [...] nei contesti quotidiani troviamo plurimi linguaggi.	estetica come conoscenza, in una dimensione polisensoriale
Se pensiamo all'origine della parola 'estetica', significa conoscere attraverso i sensi e quindi, in qualche modo, il diritto a conoscere in una polisensorialità. Sappiamo che i linguaggi offrono questo, ma anche problemi, codici, segni, simboli, cioè i linguaggi espressivi, ovvero una pluralità di possibilità di interpretare il mondo attraverso codici, segni, simboli diversi che devono essere offerti quotidianamente ai bambini.	estetica come conoscenza del mondo e come azione per lasciare traccia di sé creando luoghi che parlano di soggettività
Per questo tengo insieme, fortemente estetica ed etica, proprio perché nei contesti i bambini trovano plurime possibilità, per non dire accessi, come spesso diciamo, per comunicare con gli altri e quindi per proporre quelle teorie in modo intersoggettivo, come si diceva prima.	estetica come dimensione etica: lasciando tracce di sé nel mondo
E quindi ha a che fare in realtà col modo di conoscere non solo con la bellezza, ma anche con il modo di poter conoscere e soprattutto, oltre che conoscere, ecco qual è la questione principale, secondo me, è poter lasciare traccia di sé in qualche modo.	valorizzando i pensieri di ciascuno
Quindi un luogo che mi dice qualcosa di me stesso.	conoscendosi ed esprimendosi in una dimensione intersoggettiva
Questo penso che abbia a che fare molto con l'etica, come dicevamo prima e quindi con l'idea socio-costruttivista, con l'idea di estetica come dimensione etica, cioè la possibilità che io ho di lasciare tracce di me in un contesto, di vederla rappresentata, di vedere che ha valore, che viene scambiata con gli altri, che viene riconosciuta, quindi di conoscermi e di esprimermi sempre nella dimensione intersoggettiva con gli altri, di vedere che il mio pensiero c'è, non viene solo messo in gioco, ma trova delle impronte nel mio percorso a scuola, che lì trova una sua visibilità e	espressione di sé in un contesto che mi offre tanti modi di esprimermi, attraverso i plurimi linguaggi e potendo scegliere quello che preferisco e che mi permette di esprimermi insieme agli altri, di costruire teorie insieme

un suo potere di entrare in relazione con gli altri.	
Ecco, penso che l'estetica – e quindi la possibilità di poter fare plurime connessioni, perché poi soprattutto l'estetica è questo, un contesto che permette ai bambini potenzialmente di fare connessioni – sia il gancio fondamentale anche per la dimensione etica: la possibilità di lasciare traccia di sé, non solo perché 'posso dire', ma posso farlo in un contesto che mi offre 'tanti modi di dire', attraverso plurimi linguaggi e in un contesto che permette di 'dire insieme agli altri' e quindi potendo poi costruire delle teorie insieme… questo per me oggi ha ancora un fascino straordinario di ricerca quotidiana e mi motiva molto. Penso alle insegnanti, anche perché le ricerche costantemente ci spingono a fare dei ragionamenti sempre più avanti, la società cambia intorno a noi e quindi poter tenere insieme il modo di apprendere dei bambini in un contesto di questo tipo, lo ritengo, ancora oggi, una dimensione fondamentale.	compito etico: creando luoghi di valorizzazione alla relazione tra le soggettività creando connessioni traduzione pratica della dimensione etica: quanto possono scegliere i bambini?
Penso, poi, che questo sia oggi più che mai importante da condividere con le famiglie.	mettendo i bambini nelle condizioni di scegliere
Abbiamo sezioni dove abbiamo anche 15, 16 lingue differenti, quindi è profondamente, politicamente, eticamente fondamentale, avere dei contesti che non siano solo la sommatoria delle soggettività, ma che davvero ragionino su come dar valore alle soggettività, nella relazione.	mettendo i bambini nelle condizioni di fare connessioni e entrare in relazione
Sembra forse scontato, ma per me quella è la sfida per un pedagogista nel quotidiano: leggere se davvero quei contesti tradiscono in qualche modo oppure concretizzino questa dimensione che possiamo dire più teorica.	confrontarsi e condividendo punti di vista tra adulti
Per me è quella la dimensione più interessante di studio quotidiano: 'come, quando allestisco un carrello di materiali, un carrello anche della frutta, o in qualsiasi altra dimensione, posso intravedere questa dimensione politica, etica?'	osservando e analizzando la coerenza tra dichiarati e agiti Formandosi ricorsivamente attraverso l'analisi delle prassi e la rielaborazione
Quanto i bambini possono scegliere in quel contesto? Quanto i bambini possono fare davvero delle connessioni?	

Ed è questo che poi discutiamo con le insegnanti, quindi qua possiamo parlare del tema della formazione, della documentazione.	Documentando ciò che si fa: strumento di formazione, di discussione e di confronto

I *memo* (Charmaz, 2006, pp. 72-76; Lempert, 2007) si sono rivelati un ulteriore e determinante strumento di supporto alla riflessione e alla metacognizione circa le proprietà delle categorie, il monitoraggio in itinere del processo di ricerca e gli aggiustamenti in corso d'opera. A titolo esemplificativo ne riporto due:

memo 29 giugno 2023, al termine della prima fase di campionamento teorico:

> In queste prime interviste sono rimasto colpito dalla profondità e densità degli incontri. Sto trovando conferma di un'impressione che ho percepito durante l'intervista stessa, durante la prima rilettura delle trascrizioni e la codifica aperta: che sia emersa, in tali momenti, una parte dell'essenza della persona che ho incontrato. E probabilmente anche la mia.
> Ho incontrato persone che hanno deciso di lasciarsi conoscere, comunicano in modo autentico e che mi hanno presentato sinceramente il proprio punto di vista, permettendomi, a mia volta, un'espressione schietta e sentita della mia personalità.
> Inoltre, sta emergendo come elemento essenziale la relazione tra competenza etica dell'insegnante e competenza etica dei bambini. Vengono sottolineate connessioni tra la competenza etica e la capacità di gestire la situazione complessa rappresentata dal contesto-sezione (sezioni multiculturali, molteplicità dei vissuti e delle etiche presenti in sezione…).
> Ho diversi dubbi circa il costrutto di competenza etica e mi riservo di approfondire, con uno sguardo critico, in letteratura, il suo portato.

memo 19 ottobre 2023, dopo l'intervista di I.:

> Già in diverse situazioni chi ha partecipato all'intervista mi ha ringraziato sinceramente, al termine, per il tempo di riflessione condivisa e per la crescita che ha percepito nel corso di questa esperienza. Io ho provato la stessa gratitudine, che ho condiviso con le persone incontrate.
> Mi è successo in quasi tutte le interviste finora: si sono rivelate esperienze di crescita professionale e personale per la densità dell'incontro con l'altro, la possibilità di esprimere il mio pensiero e

> di dedicarmi all'ascolto attivo e profondo di altri punti di vista.
> Un vero incontro tra soggettività.
> Ho il compito di mantenere vivo questo sguardo e questa postura autentica, nelle prossime interviste. Sono certo che il modo in cui mi sono posto abbia promosso questo clima di reciproco coinvolgimento, ascolto sincero e possibilità di espressione di sé.
> La principale conseguenza è la densità dei contenuti che stanno emergendo dalla codifica.
> Mi sento ancora lontano dalla saturazione delle categorie.

L'analisi delle prime interviste mi ha aiutato nella conduzione delle successive e, dopo aver incontrato pedagogisti e ricercatori universitari, seppur raccogliendo la profondità e la densità delle loro posizioni, ho compreso che, per raggiungere la saturazione delle categorie, fosse meglio coinvolgere insegnanti di scuola dell'infanzia, in quanto soggetti particolarmente immersi nel contesto in esame e di esso consapevoli e, per questo, considerati maggiormente autorevoli. Dall'elaborazione delle etichette nominali, attraverso la tecnica del *clustering*, ovvero del loro accorpamento, aggregando i processi simili e intrecciati tra loro, sono giunto all'elaborazione dei primi nodi di significato della teoria emergente:

– promuovendo riflessione in gruppo;
– tutelando l'espressione di sé;
– osservando sensibilità e maturità etica nei bambini;
– le strutture dell'agire educativo in senso etico;
– formandosi in senso etico;
– il ruolo etico dell'insegnante;
– la mancanza di competenza etica;
– coinvolgendo le famiglie;
– relazionandosi alla società neoliberista;
– educando volendo cambiare la realtà.

A titolo di esempio, tra quelli sopra elencati, 'il ruolo etico dell'insegnante' comprende i seguenti codici:

– adulti come esempio etico;
– adulti credibili;
– affrontando la paura di imbattersi in argomenti scomodi;
– andando in profondità;
– aprendo scenari nell'incontro con punti di vista diversi;
– ascoltando la contemporaneità;
– autorevolezza della competenza;
– centralità del posizionamento;
– coerenza tra dichiarato e agito;
– consapevolezza del rischio (scelta etica, quindi scomoda?);
– creando emancipazione;

– creando luoghi di valorizzazione alla relazione tra le soggettività;
– creando spazi e tempi di discussione;
– creando un efficace clima etico;
– documentando i processi educativi;
– essendo autentici;
– imparando dai bambini ascoltandoli;
– insegnando credendoci: il senso etico della professione;
– lavorando collegialmente contro la competitività;
– lavorando su di sé;
– osservando i bambini reali; relazionandosi a una società neoliberista dove impera la produttività;
– schierandosi eticamente;
– sospendendo il giudizio;
– valorizzando il conflitto;
– valorizzando le idee dei bambini;
– vivendo la scuola come luogo rivoluzionario;
– vivendo un'etica della responsabilità.

In questa prima fase di codifica, a ciascuna di queste prime dieci categorie ho associato le proprietà emergenti, tra le quali, nel corso delle successive rielaborazioni, sono emersi forti intrecci e relazioni.

Ci tengo ora a sottolineare e restituire, almeno in parte, la questione relativa alla 'competenza etica' che si è dimostrato un costrutto non del tutto efficace, seppur io lo abbia individuato come rispondente ai dati nelle prime fasi del processo. Infatti, esso ha suscitato nel corso delle interviste accesi scambi e profonde riflessioni, sia individuali, sia nell'ambito del confronto coi partecipanti. Queste mi hanno portato, nel corso della seconda fase di campionamento e contemporanea analisi dei codici emersi, a una trasformazione della categoria, da 'mancanza di competenza etica' a 'Alfabetizzandosi all'etica emergente', slegandosi così dall'idea di *competenza*, per approdare in una logica processuale in cui si procede insieme, adulti e bambini, verso la costruzione di alfabeti comuni legati, in particolar modo, alla consapevolezza di molteplici etiche presenti nel contesto in cui si vive. Come rilevato da Mino Conte (2023, pp. 7-9), difatti:

> «Quella "etica" non è una competenza […]. L'educatore non aggiungerà al suo *carnet* di competenze un'altra competenza. […] Se parliamo di educazione e di istruzione nessun risultato è garantito a priori come effetto necessario di competenti interventi didattico-educativi. […] Perché la concretezza delle situazioni educative interessate dall'etica riguarda una realtà non prevedibile, non riconducibile a formule standardizzate e neppure una casualità lineare, per cui se A allora segue necessariamente B e solo B. Al contrario, nulla è garantito. Tutto è aleatorio o tale per larga

> parte. Per cui è necessaria una forma di razionalità *ad hoc*, essendo non pertinente quella tecnico-strumentale per la quale l'esito di un determinato "processo" porta necessariamente a uno specifico prodotto già noto a priori. Serve, nelle questioni etiche che ci interpellano, una capacità di giudizio più che una competenza tecnica. Ci sembra più opportuno allora parlare di una capacità di giudizio etico, di una capacità di ragionamento morale, più adeguato esprimerci nei termini di saggezza pratica, più che riferirsi ad una "competenza etica". Non ci sono qui problemi già dati, evidenti o da rendere tali attraverso gli strumenti previsti, e da risolvere con metodologie già date perché ritenute più efficienti o performanti. Siamo, al contrario, sfidati e messi sotto scacco, *in primis* nella nostra nuda individualità».

Durante la seconda fase di campionamento, dalla continua scrittura ricorsiva di *memo* e dall'analisi delle interviste e della letteratura scientifica – nelle quali ho individuato possibili interpretazioni, ulteriori punti di vista e posizioni in alcuni casi spiazzanti –, ho tratto significative indicazioni circa le prime categorie emergenti, individuate attraverso il processo di codifica aperta e focalizzata, e sono così giunto a condensarle in tre *core categories* che hanno sostenuto la costruzione della teoria:

– rendendo intenzionale ed esplicita la cornice etica dell'agire educativo;
– posizionandosi eticamente nella relazione educativa;
– alfabetizzandosi all'etica emergente.

La codifica focalizzata, in questa seconda fase di analisi, mi ha portato a rileggere tutte le interviste attraverso la lente delle categorie individuate, fino alla loro saturazione, ovvero al momento in cui i dati si sono rivelati ridondanti e fino a quando, nelle ultime interviste, non è emerso più nulla di originale, in relazione a ciascuna categoria e alla teoria emergente. In questa seconda fase di campionamento teorico, ho modificato il mio sguardo, rendendolo più profondo e accurato e, nel corso delle interviste ho direzionato alcune domande, chiedendo chiarimenti e specifiche, così da colmare le lacune riscontrate nelle analisi. Ho anche condiviso con i partecipanti alcune delle mie interpretazioni emergenti, in particolare quelle relative alla promozione di consapevolezza etica in senso avalutativo e all'alfabetizzazione all'etica emergente tramite la costruzione di spazi di confronto e dialogo tra adulti, tra bambini e tra bambini e adulti.

Occorre però, ora, una specifica riguardante la saturazione sopra citata: essa è stabilita dal ricercatore anche a fronte di determinati vincoli temporali imprescindibili che caratterizzano ogni ricerca. La fine del periodo di frequenza del Corso di Dottorato ha giocato un proprio ruolo in tale scelta: seppur io abbia tentato di attenermi con rigore al processo previsto dalla CGT, sono, infatti, consapevole che il campionamento sarebbe potuto proseguire ancora,

qualora i vincoli temporali fossero stati diversi. Ciò rimanda alla possibilità, anche da parte di altri studiosi, di prosecuzione e miglioramento di tale pista di ricerca, che, mi auguro, possa essere fruttuosa e avvincente.

Le tre categorie di cui ora elenco le proprietà individuate[5] nella fase di codifica teorica[6], corrispondono alle *core categories* della teoria sostantiva, che sarà oggetto del prossimo capitolo, dedicato alla costruzione della teoria. Esse incorporano le precedenti, il lavoro di analisi, interpretazione e scrittura che ha visto l'intreccio tra dati eterogenei e ritengo che questa sia una tra le qualità più dense che le caratterizzano: non solo tentano di restituire dinamiche processuali, ma sono esse stesse il frutto di congetture, ipotesi, ripensamenti, accorpamenti tra categorie precedenti e hanno, dunque, nella processualità il loro tratto distintivo.

1) *Rendendo intenzionale ed esplicita la cornice etica dell'agire educativo*: creando un'idea di comunità, promuovendo un approccio al confronto, tematizzando i valori, creando lo spazio per il dissenso e valorizzandolo, costruendo Comunità Educanti Riflessive (CER);
2) *Posizionandosi eticamente nella relazione educativa*: riflettendo circa l'emancipazione, formandosi alla riflessione, utilizzando strumenti di supporto alla riflessività, dialogando con adulti e bambini, agendo consapevolmente e intenzionalmente;
3) *Alfabetizzandosi all'etica emergente*: ascoltando sé stessi e gli altri, dando spazio a emozioni e bisogni, scoprendo i tanti punti di vista, allenandosi al dialogo, allenandosi all'ascolto attivo.

[5] Le *core categories* comprendono, anche grazie al livello di astrazione che le contraddistingue, proprietà che in precedenza erano state individuate come categorie e che ora diventano proprietà esplicative di categorie maggiormente inclusive.

[6] Intuizioni e sensibilità teorica del ricercatore insieme alle descrizioni dei processi, dei punti di vista e delle molteplici proprietà, individuando le connessioni e gli intrecci tra le concettualizzazioni emerse durante tutto il processo, si configurano come le fondamenta della codifica teorica, con lo scopo di elaborare un sistema interpretativo complesso (Charmaz, 2006, pp. 135-136).

3.
Dalla codifica teorica alla teoria *grounded*: verso un curricolo di educazione etico-sociale a partire dalla scuola dell'infanzia

«In our view, we are at a historical moment when we need new inspiration about the meaning of education; inspiration that can help us to contest neoliberalism and managerialism, with the great value they attach to instrumentality, calculation and the autonomous subject, and their powerful technologies for governing and subjectification. Inspiration that can confront what we have termed the dominant Anglo-American discourse in early childhood, with its universal and normative thinking and totalising practices that smother difference through giving the teacher possibilities to possess, comprehend and govern the child»

(Dahlberg & Moss, 2005, p. 92)[1]

Presento ora la teoria sostantiva[2] che ha lo scopo di interpretare e concettualizzare il rapporto tra educazione ed etica nel contesto della scuola dell'infanzia[3] e, dunque, i tratti salienti del curricolo di educazione etico-sociale che

---

[1] «A nostro avviso, ci troviamo in un momento storico in cui abbiamo bisogno di una nuova ispirazione sul significato dell'educazione; un'ispirazione che ci aiuti a contrastare il neoliberismo e il managerialismo, con il grande valore che essi attribuiscono alla strumentalità, al calcolo e al soggetto autonomo, e le loro potenti tecnologie di governo e di soggettivazione. Un'ispirazione che possa affrontare quello che abbiamo definito il discorso anglo-americano dominante nella prima infanzia, con il suo pensiero universale e normativo e le sue pratiche totalizzanti che soffocano la differenza dando all'insegnante la possibilità di possedere, comprendere e governare il bambino» (Dahlberg & Moss, 2005, p. 92, tda).

[2] La teoria sostantiva differisce da quella formale principalmente per il livello di generalizzazione (Glaser & Strauss, 2009, pp. 109-130), che, nel nostro caso, è particolarmente situato, in quanto la teoria si occupa di un determinato, seppur rilevante, aspetto – l'interrelazione tra educazione ed etica – nell'ambito di uno specifico contesto – la scuola dell'infanzia – nel vasto e articolato campo dell'educazione dell'infanzia.

[3] Si tratta di un contesto che ho conosciuto in prima persona, in qualità di pedagogista, e che ha rappresentato e rappresenta, per me, una tra le più feconde, coinvolgenti e appassionanti esperienze nel panorama educativo per diverse ragioni. *In primis*, l'*età di bambine e bambini* a cui è dedicata, che ritengo essere, oltre che una fase di sviluppo determinante nella costruzione della propria identità e delle esperienze relazionali, un momento della crescita estremamente germinativa di pensieri e ipotesi sul mondo, spesso caratterizzata da una fervida immaginazione, da un atteggiamento di curiosità e da una generale apertura nei confronti dell'impensato. In secondo luogo, la *collegialità* che lo caratterizza: in alcune situazioni tradotta in didattica in compresenza tra insegnanti, in altre anche sol-

vi può essere progettato. Per farlo, ho messo in atto un processo di astrazione, con l'obiettivo di comprendere e descrivere le sue principali dimensioni e caratteristiche, attraverso l'aggrovigliarsi dei punti di vista di tutti gli attori che hanno preso parte alla ricerca. Nel corso di tale processo ho tentato di valorizzare l'incontro tra le molteplici soggettività coinvolte, considerando il loro ruolo decisivo e promuovendo tra esse la negoziazione di significati e la mediazione nell'atto di comprensione dei termini e delle questioni indagate.

Capisaldi di tale processo sono le *core categories*, le cui relazioni hanno sostenuto l'emersione della teoria stessa e la costruzione della rete di significati in cui esse si intrecciano, dialogano e svelano le proprie relazioni reciproche. Nell'ambito di una cornice interpretativa coerente con l'impostazione metodologica della CGT, la teoria si dispiega in una processualità teorizzante, come suggerito da Charmaz (2006, pp. 135-137), ovvero in un processo *in fieri*, dinamico, di astrazione dei fenomeni osservati e analizzati, riconoscendo la soggettività quale tratto distintivo della dinamica, il dialogo tra i diversi punti di vista, verso la co-costruzione di significati e la comprensione consapevole dei processi in atto. Per farlo, si propone una «interpretazione creativa della situazione problematica analizzata» (Bianchi, 2019a, p. 45), in cui le lenti interpretative del ricercatore svolgono un ruolo determinante poiché incidono su tutto lo svolgersi dell'itinerario di ricerca.

L'individuazione delle *core categories* è uno dei momenti maggiormente creativi di tutto il processo in quanto, nel corso della fase di codifica teorica, vengono generati costrutti le cui formulazioni possono essere inedite. Ciò richiede impegno, cura, originalità, rigore, coerenza e autenticità per costruire nuclei tematici forti e esporli, come suggerito dai principali autori della *Grounded Theory* (tra cui Glaser, Strauss, Corbin, Charmaz), in maniera evocativa, evidenziandone le relazioni, gli intrecci e le confluenze dell'uno nell'altro. Nel mio caso, tale passaggio è stato accompagnato da un profondo senso di responsabilità, da entusiasmo, da impegno e da sincera curiosità per ciò che stava emergendo e che io stesso ho contribuito a elaborare. L'obiettivo cardine che mi ha guidato ha riguardato la costruzione una teoria *situata*, profondamente *radicata nei dati* – di carattere teorico ed empirico – e, per questo, *credibile*, *originale*, *modificabile* nel tempo, in base all'emersione di ulteriori elementi, tramite successivi campionamenti e saturazioni delle categorie, *rilevante* per il

tanto in termini di progettazione collegiale delle esperienze. In ogni caso, l'incontro tra molteplici punti di vista è uno dei tratti caratterizzanti delle attività di progettazione del curricolo di questo ordine scolastico. Inoltre, le possibilità di *relazione interistituzionale* con altre agenzie, dai Nidi d'infanzia, alle Biblioteche, dai Musei alle Associazioni cittadine, dalle RSA alle scuole di ogni altro ordine e grado, dai Conservatori ai Teatri, dai Centri di Aggregazione giovanile alle Ludoteche, dai Centri di educazione alla sostenibilità agli Enti del terzo settore, fino a privati cittadini o realtà del territorio interessati. Infine, perché intercetta le *famiglie* in un momento nevralgico, tanto delicato quanto cruciale, in cui, al contempo, queste possono esprimere e condividere le proprie competenze, essere aperte all'incontro con quelle altrui e intessere feconde relazioni con l'istituzione educativa e con le altre famiglie. Il loro saldo coinvolgimento nel percorso educativo dei figli, vista l'età, rende altresì possibile un lavoro di profonda condivisione che non sempre è altrettanto percorribile nelle successive fasi del percorso scolastico.

contesto di riferimento, in quanto questione individuata come significativa dal ricercatore e dai molteplici partecipanti alla ricerca e a esso *utile*, poiché suggerisce vie di cambiamento professionale, quesiti e risposte degni di interesse (Charmaz, 2006, pp. 182-183). Pertanto, ho scelto di utilizzare forme dense e pregnanti che descrivessero le categorie ponendo in risalto le loro relazioni. Connotato essenziale che caratterizza tale elaborazione, infatti, è la rete di rapporti che emerge tra le *core categories* e le loro proprietà, creando una struttura stratificata e in continuo dialogo, in cui ogni nodo di significato è in correlazione con gli altri e su essi incidente, così come, da essi determinato.

In primis, ho deciso di dare conto di due categorie emergenti, individuate nella prima fase di codifica teorica. Esse hanno rappresentato, da un lato, una cornice entro la quale muoversi e, dall'altro, questioni problematizzanti poi affiorate trasversalmente nelle *core categories*:

– la relazione tra istanze individuali e collettive e lo spazio del possibile nell'agire educativo;
– educando in modo non finalistico e avalutativo.

3.1 La relazione tra istanze individuali e collettive e lo spazio del possibile nell'agire educativo

La struttura entro la quale il soggetto si muove è certamente determinata e, come rileva Karl Marx (1974, p. 487):

> «Gli uomini fanno la propria storia, ma non la fanno in modo arbitrario, in circostanze scelte da loro stessi, bensì nelle circostanze che essi trovano immediatamente davanti a sé, determinate dai fatti e dalla tradizione».

Dunque, il soggetto non può scegliere autonomamente le condizioni in cui opera e agisce, ma, in tale relazione magmatica e complessa, ha una propria, imprescindibile, responsabilità: *fare la propria storia*. Entra in relazione con altri, può modificare le istituzioni nelle quali opera, prende costantemente decisioni che, seppur entro vincoli determinati, incidono sulla propria realtà. È in questo solco che si situa la categoria che ora presento: essa tematizza, infatti, un'antinomia che connota l'educazione nel suo complesso, in costante tensione tra istanze collettive di riproduzione dello *status quo* e la possibilità, per il singolo o per il gruppo, di apportare un proprio precipuo contributo anche in negazione di quanto, fino a quel momento, sancito e reputato accettabile in una determinata società (Massa, 1999). Ovvero tra condizionamento ed emancipazione (Mantegazza, 1995; Annacontini, 2011; Fabbri, 2020; De Giorgi, 2021, p. 225), imposizioni da parte della struttura in cui si vive e progettualità esistenziale (Bertin & Contini, 2004; Pesare, 2018). Riccardo Massa (1986, pp. 392-394) rileva, in merito:

> «Il concetto di educazione è un concetto che oggi pone tutta una serie di problemi rispetto alla sua maggiore o minore utilizzabilità […] benché infatti il concetto di educazione e di formazione vada inteso come un concetto filosofico, ideologico o relativo al senso comune, si possono poi interrogare le scienze umane, sociali e del comportamento per trovare delle definizioni almeno provvisoriamente scientifiche di esso. […] Per cui, ad esempio, la contrapposizione del concetto di socializzazione al concetto di apprendimento, la richiesta di una scuola che non si limiti a produrre apprendimento ma provochi socializzazione, o viceversa, sono teoricamente insostenibili. Perché, lo si ripete, apprendimento, socializzazione e inculturazione sono tre modi di dire la stessa cosa dal punto di vista di tre prospettive teoriche e disciplinari diverse, che sono la prospettiva della psicologia, la prospettiva della sociologia e la prospettiva dell'antropologia culturale. […] Ora è importante sottolineare come fra personalità, società e cultura ci sia un rapporto di interpenetrazione, e cioè non soltanto di relazione, ma di interdipendenza tale che ognuna senza le altre non ci sarebbe».

Da un lato, si tratta di pratiche che necessitano di essere tramandate anche attraverso lo sforzo istituzionale, dall'altro, di un soggetto che con la propria specifica peculiarità può resistere a esse, apportarvi modifiche, e, finanche, agire perché si estinguano (Della Volpe, 1946/2018; Laporta, 1960; Apple, 1982; Borghi, 1992). Ovvero, delle due anime stesse dell'educazione: la «trasmissione ai nuovi individui delle forme di vita, costumi e ideali, della società in cui nascono e […] sviluppare in modo così pieno e integro la loro personalità da renderli atti al pensiero e all'azione indipendenti e quindi di trasformare e incrementare la realtà sociale che li circonda» (Borghi, 1951, p. 14). Come afferma Edgar Morin (2005a, p. 5):

> «Ognuno vive per sé e per l'altro in maniera dialogica, cioè nel contempo complementare e antagonista. Essere soggetto significa congiungere l'egoismo e l'altruismo. Ogni sguardo sull'etica deve riconoscere sia il carattere vitale dell'egocentrismo sia la potenzialità fondamentale dello sviluppo dell'altruismo. Ogni sguardo sull'etica deve considerare che la sua esigenza è vissuta soggettivamente».

Tale relazione dialettica è, dunque, parallela al processo in atto, sul piano dell'ideologia, per l'affermazione o meno di determinati valori da parte di uno specifico gruppo economico-sociale e di imposizione di imposizione o accettazione dei propri o di quelli altrui (Luporini, 1966, pp. 54-57). Una dialettica valoriale che svolge una funzione sociale di creazione di senso di appartenenza

al gruppo, e, al contempo, di coercizione nei confronti del soggetto, perché si adegui, consapevolmente o meno, al rispetto dei comportamenti ammessi e richiesti in quel determinato gruppo (*ibidem*). L'educazione svolge un ruolo delicato quanto decisivo in tale contesto. Difatti, è materialmente coinvolta nell'ambito di questa tensione, e, in essa, può prendere posizione cercando e creando possibili mediazioni (Massa, 1999). Cesare Luporini (1966, p. 54) avanza il seguente rilievo circa la responsabilità delle proprie azioni in ambito sociale:

> «Non esiste società umana anche la più primordiale che non renda i suoi membri adulti responsabili dei loro comportamenti di fronte a lei e, per riflesso, di fronte alla loro *coscienza*, come usiamo chiamarla; per quanto debole, in casi di certe società primitive, possa essere negli individui la consapevolezza almeno linguistica e riflessa del proprio *io* rispetto a quella dell'appartenenza al gruppo. L'azione educativa sui propri membri, nelle forme che sono caratteristiche della società umana, è sempre connessa al fine di tale responsabilità fattuale».

Seguendo tale ottica, l'educazione deve definire il proprio posizionamento nell'ambito della dialettica tra persistenza dello *status quo* – anche per quanto riguarda la trasmissione delle tradizioni e della cultura di riferimento – e sua mutevolezza – con la conseguente tutela della possibilità di espressione della novità (Malavasi, 1995, pp. 7-9). L'educazione, seppur «condizionata dalle linee di forza che sono proprie di una vita sociale» (Papi, 2003), ha dunque l'arduo compito di posizionarsi consapevolmente nei confronti del *dissenso* quale base della vita sociale (Virno, 2013) e, in particolare, di quando esso si rivolge espressamente alle regole sociali prestabilite, alla struttura stessa nella quale l'educazione si dà (Papi, 1978; Giroux, 1983). Deve perciò essere tematizzato, in ogni contesto educativo, un elemento imprescindibile e costitutivo di tale rapporto: le *dinamiche di potere* che, in modalità transitoria e mutevole, seppur caratterizzante, contraddistinguono l'atto educativo (Foucault, 1977 pp. 139-140; Riva, 2004, pp. 171-183; D'Antone, 2022, 2023a). Ovvero, come evidenzia Riccardo Massa (1987, p. 33) sollecitando in particolare i professionisti a valenza pedagogica con domande tanto attuali quanto, pare, spesso tralasciate:

> «Le funzioni dichiarate od occulte che attraverso perseguimenti determinati la formazione viene a svolgere: riproduzione ideologica, prevenzione e controllo sociali, sottomissione e consenso, partecipazione ed integrazione, differenziazione e selezione, produzione, sfruttamento od emancipazione, mobilitazione, mistificazione e propaganda, innovazione o cambiamento. […] Come si può pretendere di neutralizzare tutto questo relegandolo sola-

> mente a campo di un'analisi storico-sociale per lo più incapace di coglierne la specificità strutturale? Come non rendersi conto che tutto questo è comunque agente, anche se diversamente chiamato? È tutto questo che imbarazza e che si teme? Perché rinunciare ad assumersi in ordine adesso le proprie responsabilità politiche e culturali?».

L'agire educativo, che pone le proprie radici ancestrali ai primordi della storia dell'essere umano, si dispiega, infatti, nella contraddizione tra istanze individuali e collettive – tra *individualismo etico* ed *etica della comunità* (Morin, 2005a) – e nell'ambito della relazione che ne scaturisce (Borghi, 1951, 1992; Laporta, 1960; Tramma, 2015, pp. 127-128). Da un lato, dunque, la ricorsiva e continuativa trasmissione di ciò che è stato accumulato nel tempo in quanto conoscenza utile ed efficace per fronteggiare situazioni note e meno note, dall'altro, una società aperta al cambiamento che il singolo o i gruppi possono apportarvi, tramite la propria specificità, libertà e creatività (Papi, 1978, p. 95).

Coerenza tra sistema educativo e organizzazione sociale ben descritta nel Libro Quinto della Politica di Aristotele (2008, p. 459):

> «Ma il mezzo più importante di tutti quelli menzionati per assicurare la sussistenza di una costituzione, e che oggi da tutti è trascurato, è l'educazione ai fini della costituzione. Infatti le leggi più utili e approvate da tutti i membri della città non saranno di nessuna utilità, se i cittadini non saranno stati abituati ed educati come la costituzione richiede, cioè democraticamente se le leggi sono democratiche, oligarchicamente se le leggi sono oligarchiche, perché quando non sa obbedire il singolo, non lo sa neppure la città nel suo complesso. L'avere un'educazione consona alla costituzione politica non significa poi fare ciò che piace a quelli che praticano l'oligarchia o a quelli che vogliono la democrazia, ma fare quelle cose che potranno assicurare la pratica agli uni dell'oligarchia e agli altri della democrazia».

La cultura di riferimento può permettere o incentivare tale dinamismo, dimostrando così vitalità e predisposizione ai mutamenti, oppure osteggiarlo, addirittura auspicando la propria invariabilità, dimostrarsi ingessata e chiusa nei confronti del cambiamento (Bruner, 1996). E l'impatto del discorso etico, in tale traiettoria, può essere quello di assumere una funzione di subdolo *indottrinamento*, mascherato da *libertà*, come evidenziato da Luporini (1966, p. 55):

> «Si potrebbe infatti addirittura assumere che originaria funzione della morale – a differenza del più tardivo *diritto* – sia proprio questa: di fare accettare «liberamente», attraverso i risultati di una

> educazione, cioè di non far vivere come costrizione, i «fini» e valori della società, ai quali l'individuo viene piegato. Non vi è dubbio che molti sistemi morali, di natura religiosa e filosofica, sono stati elaborati nel corso della civiltà proprio a questo scopo. Da tale punto di vista si può dire che la storia dell'*ethos*, soprattutto, nella società di classi antagonistiche, è altrettanto un continuo successo, quanto un continuo fallimento, salvo momenti e casi di eccezione, soprattutto rivoluzionari, in cui si realizza un forte grado di adeguazione fra una morale di gruppo e l'adesione spontanea ad essa degli individui che ne fanno parte: cioè, in questo caso, che *militano* nel gruppo stesso».

L'azione educativa, parimenti, può essere coerente con il dettame proveniente dalle istituzioni sociali, spesso vincolante nei confronti della costanza e della stabilità, oppure contrapporsi a esso e rispondere alla necessaria e ricorsiva evoluzione, coerentemente con la società in continuo mutamento nella quale è inserita e le relative competenze necessarie per potervi vivere efficacemente e in una situazione di benessere (Bruner, 1996; Bertin & Contini, 2004; Contini *et al.*, 2014). O, ancora, svolgere un ruolo coercitivo, seppur ammantato di principi e scopi emancipativi.

Nei gangli della prospettiva interpretativa che si va co-costruendo in questa categoria, è insito il costrutto di *natality* proposto da Arendt (1958, p. 9) quando afferma che l'ingresso di ciascun soggetto nel mondo vi può introdurre qualcosa di inaspettato, peculiare e innovativo e ciò genera la novità nella comunità. Per Arendt (1991, pp. 254-255) la novità proposta dai nuovi nati è la principale fonte di rigenerazione del mondo e l'unica via per salvarlo dalla rovina, investendo, di conseguenza, gli insegnanti, a fianco delle famiglie, dell'impegno a creare le condizioni perché tale peculiarità possa liberamente esprimersi, conoscendo i vincoli sociali fino a quel momento vigenti, accompagnando, inoltre, il processo di assunzione di consapevolezza di questa novità che ogni individuo porta nel mondo, così che possa esprimersi completamente. Tale concezione di educazione (Borghi, 1951, pp. 14) pone il contributo del soggetto al continuo mutamento della società tra le sue fondamenta, ben consapevole delle dinamiche di potere, esplicite o implicite, che la contraddistinguono, valorizzando e tutelando il principio emancipatorio di tale processo. Novità e unicità che trovano una propria possibile ed efficace traduzione nell'atto del pensiero riflessivo, che prelude e prevede l'incontro, nell'ambito di una comunità, di diversi punti di vista, attraverso l'espressione autentica di sé a cui ogni soggetto può giungere (Iori, 2024a). Seppur con la consapevolezza di muoversi nell'ambito della tensione tra individualismo e cura del bene comune, come sottolineato da un'insegnante intervistata:

> *«In un'epoca attraversata da un forte individualismo, che sembra invitare a perseguire come modello di 'vita felice' quello fondato sull'af-*

> *fermazione di sé, è necessario portare l'attenzione alla responsabilità della cura per gli altri e per il mondo. In questo senso, chi opera in ambito educativo ha un ruolo fondamentale, quello di crescere una generazione desiderosa di costruire, con le proprie idee e le proprie scelte, una società maggiormente virtuosa, capace di guardare di più al bene dell'altro e al bene comune. Per questo, la responsabilità educativa delle/gli insegnanti si declina anche come responsabilità etica e politica rispetto al futuro» (intervista a L.M., 24/6/23).*

In tal senso, la relazione con bambine e bambini nella fascia d'età tra tre e sei anni si configura come feconda opportunità e, al contempo, uno trai i più rilevanti oneri che possano riguardare insegnanti e adulti in generale: essi incarnano un potenziale trasformativo nei confronti della cultura di cui fanno parte e che, inevitabilmente, incide su di loro. Essi sono la novità unica e peculiare che può rinnovare il mondo. Per quanto riguarda il piano delle pratiche educative, nell'ambito di questo discorso, Elisa Frauenfelder ritiene che, contribuire a perpetuare:

> «forme di trasmissione della conoscenza che tendono a relegare i soggetti in formazione in una condizione di mera passività e ripetitività, facendo prevalere la scuola della competizione e del nozionismo sulla scuola della riflessione e della co-costruzione dialogica delle conoscenze significa 'diffidare della partecipazione' e in ultima istanza vuol dire eclissare il dialogo ovvero la stessa 'sostanza' democratica» (Frauenfelder, De Sanctis & Corbi, 2011, pp. 1-5).

Si tratta di una tensione che distingue l'agire educativo, tra un'educazione che si pone come obiettivo la strutturazione di spazi in cui la novità possa essere espressa liberamente dal soggetto, ovvero in cui possa avanzare proposte di modifica dello *status quo* attraverso il suo contributo unico e originale (Arendt, 1958) e in cui il dissenso possa compiutamente emergere, anche tramite un'azione intenzionale di creazione di luoghi che lo tutelino (Giroux, 1983) e un'educazione che neghi tali spazi. Al contempo, supporta la costruzione di questa categoria il rilievo di Morfino (2022, p. 22):

> «Rifiutare tanto il primato dell'individuo quanto quello della società (e intendo primato nel solco del prius naturae della tradizione aristotelica) significa fare della relazione l'elemento costitutivo tanto dell'uno quanto dell'altra: la società, certo, non esiste se non nell'intreccio delle pratiche degli individui, ma allo stesso tempo gli individui sono pensabili solo come individui sociali, meglio, come già-da-sempre socializzati all'interno di una serie di relazioni che si ritualizzano dando luogo a ciò che chia-

> miamo "istituzioni" che non sono altro, in fondo, che l'imporsi in modo stabile di situazioni».

Porre al centro l'interrelazione tra questi due poli è ciò che viene proposto, seppur in altri termini, da Freire quando, concettualizzando l'educazione in quanto atto che può essere repressivo o emancipatorio, propone la *coscientizzazione* come primo passo se si intende procedere secondo un'ottica in cui il soggetto sia autenticamente libero di esprimersi (Freire, 1970/2002; Catarci, 2022a). Prendere consapevolezza dell'esistente (Michelini, 2016, pp. 36-43), e, in particolar modo, delle dinamiche di sfruttamento occorrenti nella relazione oppresso-oppressore, è il primo e imprescindibile passaggio per giungere alla liberazione che l'oppresso può agire – liberando contemporaneamente l'oppressore dal giogo impostogli dalla struttura nella quale si trova e che reitera coi propri comportamenti. Soltanto con la consapevolezza circa la struttura è possibile agire per modificarla: e in tale atto è coinvolta l'azione educativa, in una *prospettiva relazionale* (Roth, 1971; Bingham & Sidorkin, 2004; Gill & Thomson, 2020). Postura che proprio la pedagogia può rilanciare (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006; Cagol, 2022), attraverso uno sguardo sulla realtà che valorizzi significativamente il superamento della solitudine propria di un *regime individualista*, a favore di un caleidoscopio di soggettività e di etiche, dove ciò che più ha valore è la responsabilità nei confronti di sé e degli altri (Bauman, 2010). In tal senso, estremamente interessanti sono le parole di Luigina Mortari (2020, p. 108):

> «L'ontologia della relazionalità, che concepisce ogni ente interrelato con gli altri, viene concepita in stretta connessione con una visione coevolutiva, che pensa gli organismi e l'ambiente non come entità distinte e rette da leggi universali imposte dall'esterno, ma come unità co-produttive della logica auto-organizzativa del sistema, la quale evolve nel tempo».

Acquisire una tale visione della relazionalità, in una prospettiva sistemico-relazionale (Bronfenbrenner, 1979) che sostenga la «possibilità di concepire un sé relazionale» (Mortari, 2013, p. 12), conduce all'acquisizione di una «responsabilità estesa» (*ibidem*) di un soggetto che, consapevole della rete in cui si trova, mette in atto un decentramento. Decentramento proposto anche da Biesta, quando descrive il soggetto adulto come colui che è capace di rispetto e di cura per l'alterità, oltre che della capacità di vivere nel mondo senza occuparne il centro. La sua idea è ben condensata nella frase: «il compito educativo consiste nell'accendere, in un altro essere umano, il desiderio di voler esistere nel e con il mondo in modo adulto, cioè in quanto soggetto» (Biesta, 2017/2022, p. 15). Si tratta di stimolare un'attenzione etica fondamentale: è questo uno dei compiti dell'educatore la cui «autentica competenza pedagogica richiede, infatti, la capacità di comunicare dislocando il proprio punto di vista

per potere incontrare l'altro, senza la pretesa di inglobarlo nel proprio universo di senso» (Dozza, 2009, p. 239). Come affermato da un'insegnante intervistata:

> *«Anche io effettivamente colgo uno sbilanciamento verso l'individualità. Rispetto alla collettività, all'essere individuo dentro una comunità, nel ruolo di cittadino e nel ruolo di persona che può determinare, attraverso il proprio comportamento, un'evoluzione o un'involuzione culturale e sociale» (intervista a S.S., 20/6/23).*

Tra *autenticità del soggetto* (Lipovetsky, 2022) promossa a ideale supremo e incontrastato che rischia di sfociare nella gabbia prodotta dal soggettivismo egocentrico e il polo opposto della *riproduzione sociale* (Papi, 1978, pp. 47-48; Apple, 1979, 1982; Massa, 1986, pp. 75-77; Frauenfelder, De Sanctis & Corbi, 2011; Baldacci, 2020, pp. 37-39) vi è una terza via, che può essere incarnata nelle tre categorie, oggetto dei prossimi paragrafi: la costruzione delle condizioni materiali perché il soggetto, anche nelle situazioni educative formali, possa sentirsi libero di conoscere ed esprimere sé stesso, pur consapevole che esiste un'alterità da incontrare e da ascoltare con lo stesso grado di motivazione.

3.2 Educando in modo non finalistico e avalutativo

Una seconda caratteristica dell'essenza stessa dell'agire educativo, che ha fornito un decisivo apporto alla nascita di questa categoria poi confluita nelle *core categories* quale elemento trasversale, è il finalismo o meno dell'educazione. Scrive, in proposito, Enza Colicchi (2022, pp. 64-65):

> «Se, in altri termini, si vuole tentare di dare risposta (una risposta concreta e 'realistica', non velleitaria) alla questione del progettare/fare-educazione nel tempo e nei luoghi del pluralismo valoriale – pluralismo che, si badi, è anche relatività valoriale – si rende indispensabile un rinnovato e (soprattutto) spregiudicato impegno, da parte dei pedagogisti, nella elaborazione di nuovi modelli di indagine e di teorizzazione. Si tratta, infatti, di rinunciare all'assunto che si diano, da qualche parte, un oggetto-educazione o uno o più valori educativi 'veri' o 'validi' accessibili alla conoscenza filosofica; così come si tratta di accantonare l'idea che la filosofia (puranche in 'versione' critica) sia in grado di individuare i valori che le pratiche educative devono realizzare o perseguire. Ma, prima ancora, si tratta, per la teorizzazione pedagogica, di abbandonare definitivamente il paradigma razionalistico – e, con questo, il postulato della subordinazione dell'azione alla conoscenza – e di riconoscere di essere obbligata ad un regime epistemologico di tipo pratico».

La pedagogista sostiene, da un lato, l'autonomia epistemologica della pedagogia, in contrapposizione a visioni – segnatamente il modello delle scienze dell'educazione – che rischierebbero di causarne una sostanziale dipendenza da altre discipline (filosofia, sociologia, psicologia, antropologia…) per individuare i valori ultimi a cui aspirare o le tecniche da adottare per raggiungerli e, dall'altro, il *regime epistemologico di tipo pratico*, fondato sulle circostanze specifiche in cui l'educazione si dà. E Maria Grazia Riva (2006, p. 31), riferendosi al pensiero di Massa, afferma:

> «La formazione, come anche l'educazione e la pedagogia, erano per Riccardo Massa da intendersi tendenzialmente in senso non eulogistico, come amava ripetutamente dire. Egli diceva, e io mi sento molto d'accordo, che c'è una tendenza a considerare i termini formazione, educazione, pedagogia come qualcosa di prioritariamente buono; una pratica è educativa se porta all'emancipazione del soggetto. Massa sosteneva che, invece, è importante intendere la formazione come un dispositivo: in base a ciò la formazione è tutto ciò che fa sì che noi, o una certa situazione, ci ritroviamo a essere quel che siamo. Questa è una definizione volutamente trasversale e complessiva, ma determinata proprio dalla necessità di non assegnare un valore sempre e comunque positivo all'idea di formazione».

Emerge, dunque, la contrapposizione tra l'individuazione di determinati valori, scelti in quanto *educativi* (Colicchi, 2021, p. 285), necessari per formare un *buon soggetto*, attraverso un'azione educativa che assume i tratti della *normalizzazione* (Papi, 2021, p. 189) e un'idea di educazione, sia pure orientata verso obiettivi generali e specifici, non finalistica e non valutativa (Massa, 1997, pp. 42-43; Colicchi, 2022; D'Antone, 2022), posizionata a favore di una più radicale emancipazione del soggetto, e, quindi, situata in determinati contesti e pratiche (Colicchi, 2021).

La prima posizione si proietta verso la creazione di un determinato tipo di soggetto: tale conformazione a ciò che si ritiene essere *bene*, in contrapposizione a ciò che viene considerato *male*, è la *buona educazione* (Papi, 1978; Massa, 1997, pp. 113-114; Tramma, 2003, pp. 69-71; Colicchi, 2020). Opponendosi alla corrispondenza tra questa impostazione e l'*indottrinamento*, ovvero «una comunicazione pervasiva sistematica che mira a creare l'accettazione acritica di una determinata concezione del mondo o della vita in modo prevalentemente emotivo» (Baldacci, 2020, p. 45), la seconda si schiera esplicitamente a favore dell'emancipazione del soggetto (Freire, 1970/2002; Biesta, 2012b; Catarci, 2023). Ponendo come proprio orizzonte l'annullamento del potenziale coercitivo dell'azione educativa e tentando di concretizzare l'indicazione di Fröbel (1889, p. 4) «L'educazione deve condurre l'uomo a conoscere chiaramente sé stesso», si individuano, dunque, quali basi fondanti di tale secondo

approccio la promozione del dissenso e la creazione di spazi e tempi, in cui sia valorizzata la contrarietà nei confronti di quanto previsto dalla figura che detiene il potere (Ford, 2019), della pratica riflessiva e rielaborativa (Massa, 2000; Michelini, 2008, 2016; Paterlini, 2019) e della co-costruzione di significati e valori nello specifico contesto (von Foerster, 1987; von Glasersfeld, 1998).

> *«Io tendo a considerare l'educazione in termini avalutativi. Il che potrebbe portarci a pensare, a questo livello del discorso, che, allora, l'etica debba essere messa un attimo da parte sul piano educativo. Non è così, però perseguiamo per un momento questa via. Prendere questa posizione non credo che tolga l'etica, cioè uno studio sulle condotte e sui valori dall'educazione. Ci permette però di separarle, anche se solo sul piano teoretico, in modo tale da capire che cosa è l'educazione, cioè, pensare l'educazione e non soltanto pensare agli strumenti, ai fini o ai mezzi per una buona educazione. Cioè, capire che cos'è quella cosa lì. Cioè, fare un discorso pedagogico» (intervista A.D'A., 31/5/23).*

Ciò non toglie che anche questo tipo di approccio veicoli un determinato posizionamento etico, in quanto sua espressione necessaria e imprescindibile (Colicchi, 2022): si pone anch'esso obiettivi, si dispiega, per quanto riguarda l'educazione formale, attraverso metodologie e strumenti di mediazione (D'Antone, 2023a), la cui scelta ha implicazioni assiologiche, oltre che nella strutturazione di esperienze presidiate da professionisti (Damiano, 2007; Iori, 2023), ma, al contempo, promuove libertà di pensiero e di espressione, emancipazione, consapevolezza delle motivazioni che sostengono le condotte e della coerenza o meno tra esse e i propri valori di riferimento (Baldacci, 2020; Iori, 2024a, 2024b), attraverso la creazione di possibilità di libera espressione, di riflessione autentica sulle esperienze e la consapevolezza dei diversi punti di vista che, incontrandosi, possono costruire significati e interpretazioni della realtà. In tal senso, Colicchi – aderendo sostanzialmente a una posizione di *costruttivismo etico* (Bagnoli, 2022) – suggerisce una domanda-guida che può sostenere il lavoro educativo, in termini di predisposizione delle condizioni perché si possano verificare esperienze significative: «quali fini riteniamo sia bene (e possibile) perseguire per educare e con quali mezzi è possibile farlo?» (Colicchi, 2021, p. 300).

3.3 Le *core categories*

Le tre categorie che hanno dato vita alla teoria sostantiva emergono a valle dell'elaborazione realizzata nella fase di codifica teorica e, in particolare, l'astrazione che ne consegue ha origine dalle loro relazioni e dai nessi tra tali nuclei

concettuali. La loro definizione è caratterizzata da un ruolo decisivo giocato dallo sguardo del ricercatore che, attraverso le proprie lenti interpretative – di cui fanno parte le componenti riflessive, razionali ed emotive –, mediante un processo analitico, giunge a concettualizzare gli intrecci e i nessi tra i molteplici punti di vista incontrati nell'*iter* di ricerca e i risultati teorici emergenti. Quest'ultimo costituisce il passaggio conclusivo del tragitto che ha condotto alla costruzione della teoria fondata sui dati.

Propongo, pertanto, una breve sintesi di ciascuna categoria per poi approfondirle.

– *Rendendo intenzionale ed esplicita la cornice etica dell'agire educativo*: questa categoria si focalizza sulle caratteristiche della cornice etica del lavoro educativo che ogni istituzione educativa ha il compito di curare intenzionalmente. Il *clima etico*, in particolare, è un suo elemento fondante, in quanto risultato di intrecci e dinamiche che la comunità contribuisce a determinare. La qualità dell'agire educativo, in senso emancipativo, rifuggendo possibili rischi di scadere in forme di indottrinamento, ne è un esempio. Fattore centrale, in tal senso, appare essere la *consapevolezza* circa la relazione 'valori-azioni' che i soggetti che partecipano a quella determinata situazione acquisiscono. Infine, vi si descrive la dinamica di costruzione di un'idea di *comunità*, quale elemento imprescindibile in tale processo.

– *Posizionandosi eticamente nella relazione educativa*: intende concentrare l'attenzione sulle modalità relazionali messe in atto dall'adulto con responsabilità educative e, in particolare, sulla sua competenza pedagogica. Per sostenerla si configura come determinante la formazione iniziale e continua alla riflessione, così da sostenere la strutturazione degli strumenti di mediazione educativi e didattici. Da tale relazione scaturisce, infine, la creazione di *Comunità Educanti Riflessive* (CER), che rimettono al centro dell'azione educativa, la sua dimensione riflessiva, individuale e collettiva.

– *Alfabetizzandosi all'etica emergente*: ha lo scopo di sviscerare le proprietà del processo di alfabetizzazione etica nel contesto della scuola dell'infanzia, attraverso la promozione di consapevolezza etica, ovvero di capacità di osservazione, riflessione e condivisione, a livello razionale ed emotivo. Il fenomeno dell'analfabetismo etico viene provvisoriamente descritto anche in relazione alla riflessività e al pensiero critico, che si configurano quali particolari fattori di contrasto. Viene inoltre contestualizzato in una società neoliberista in cui potrebbe rivelarsi a supporto di un'adesione passiva e superficiale a valori e norme imposte dalla cultura di riferimento.

3.3.1 Rendendo intenzionale ed esplicita la cornice etica dell'agire educativo

L'agire educativo si dipana, per sua natura, entro una cornice politica, ovvero nell'ambito delle pratiche inerenti alla gestione della *res publica* (Bertolini, 2003; Tramma, 2015, pp. 143-145; Baldacci, 2022b, p. 147). Le sue radici sono innervate alle caratteristiche socio-economico-politiche dell'aggregato umano in cui si dà, in quanto azione che intende riprodurre valori, cultura e istituzioni sociali di un determinato gruppo, ai quali, quindi, deve essere coerente e confacente (Baldacci, 2022b; D'Antone, 2023a, pp. 74-86). In tal senso, che sia consapevole o meno, esso risponde a precise logiche e istanze che hanno a che fare con le condotte umane nei confronti di altri esseri umani e del mondo che li circonda, con il sistema di produzione che hanno scelto e con le dinamiche di potere a esso soggiacenti (Foucault, 1977; Riva, 2004, pp. 55-62). Le istituzioni educative, nel caso in esame le scuole dell'infanzia, come emerso fin dai primi livelli di codifica, possono aderire acriticamente a tali logiche, giocarvi un ruolo dialettico o porsi, a determinate condizioni, in contraddizione a esse. In ogni caso, la cornice etica si configura come un tratto distintivo dell'agire educativo. Ciò che può variare è il grado di intenzionalità (Bertolini, 1988; Tramma, 2003, pp. 25-29) con cui essa viene messa in atto e di coerenza tra il dichiarato e l'agito.

Pertanto, questa categoria descrive come nell'ambito della scuola dell'infanzia, e, quindi, di attività educative intenzionali[4], emerga la responsabilità di strutturare consapevolmente la cornice etica entro cui vengono vissute le esperienze educative significative dai soggetti in educazione, come ben condensato in questo passaggio di un'intervista a un'insegnante:

> *«Il ruolo dell'etica nella scuola è trasversale: come insegnanti vi interveniamo sempre, quotidianamente. Però, secondo me, deve essere più legittimato questo lavoro, più esplicitato, al pari degli apprendimenti cognitivi. Perché noi insegnanti – e faccio un'autocritica – siamo molto concentrate sul nostro operato a livello di apprendimenti e di competenze da acquisire: ma li acquisisci anche attraverso questi valori. Noi, come insegnanti, non ci rendiamo conto del valore che stiamo creando nei bambini, al pari delle esperienze che portano ad acquisire competenze, linguaggio specifico… Anche tutte le domande che poniamo continuamente, creano un lessico specifico nei bimbi: questo li aiuterà tantissimo, però spesso non ce ne rendiamo conto. Questo processo dovrebbe essere più consapevole da parte nostra. Anche proprio dichiarandocelo. Servirebbe una maggiore consapevolezza, dal lato adulto, di tutto questo, di tutto il bagaglio valoriale che tu*

[4] Non si intende in alcun modo limitare le azioni educative a quelle connotate da intenzionalità, ben consapevoli che molteplici siano le forme, i contesti e i livelli con cui esse si danno, in taluni casi intenzionali, in altri no (Tramma, 2015, pp. 30-31).

> *insegni o di cui fai pratica coi bambini tutto il giorno. E questo, secondo me, nel nostro specifico caso, andrebbe speso di più nel territorio. Io sento l'esigenza di avere un dialogo più partecipato con l'amministrazione: sapere che noi lo esercitiamo tutti i giorni, spenderlo di più sul territorio, attraverso iniziative di valorizzazione, apertura solidale e incontro con la società, per farlo vedere [...] sennò ce la cantiamo e ce la suoniamo tra di noi» (intervista a C.R., 28/6/23).*

Quattro sono i principali elementi che la compongono: la strutturazione del *clima etico*, la *consapevolezza* circa la relazione valori-azioni, l'opposizione all'*indottrinamento*, sostenendo una pedagogia emancipativa, e la costruzione di un'idea di *comunità*.

Il *clima etico* di una determinata situazione educativa intenzionale, nell'ambito quindi dell'educazione formale, rappresenta uno dei compiti di chi, in relazione al proprio ruolo, deve occuparsi di strutturare il *setting* (Dozza, 2000) e gli *strumenti di mediazione* (Riva, 2004, p. 173; D'Antone, 2023a), definendo così il *dispositivo educativo* (Massa, 1987, p. 17) in questione. Osservare, riflettere e agire su questa dimensione è imprescindibile per generare consapevolezza di come si svolgano le relazioni nel contesto in cui si opera, secondo quali dinamiche, seguendo quali valori e se in coerenza o meno, con i principi dichiarati. Emergono così le assonanze con l'*atmosfera morale scolastica* (Power, Higgins & Kohlberg, 1989), dalla quale il *clima etico* differisce per l'accento posto – invece che sugli aspetti normativi e relazionali – sulla *riflessività*, individuale e collettiva, sulle azioni compiute o osservate, sulle loro conseguenze e le motivazioni che le hanno sostenute (Dewey, 1932/1980, 1939/1960). In tal senso, è forte l'intreccio con la concezione di *scuola come comunità democratica*, in cui si costruisce un'atmosfera di dialogo, ascolto e possibilità di espressione di sé (Dewey, 1916/1974; Baldacci, 2020). E in cui un ruolo di tutto rilievo, per la costruzione di un determinato *setting*, è svolto dall'adulto di riferimento, come ricordato in queste interviste:

> *«A me basterebbe questo: che le insegnanti di scuola dell'infanzia si percepissero come educatrici. [...] Si tratta di educatori e educatrici di professione. Poi che il contratto dica che nel 3-6 si chiamano insegnanti e che alcune si chiamano collaboratrici… certo è importante a livello di ruolo… però, ogni adulto in una scuola dell'infanzia, o in un nido è un educatore di professione. E quindi per me già questo sarebbe un cambio di sguardo sul come stare coi bambini. [...] Ultimamente ho letto una bella frase che è: "Nessun adulto può insegnare a nessun bambino, ma nessun bambino può crescere senza gli adulti che gli sono attorno". Le insegnanti dovrebbero pensare probabilmente più a essere delle registe nelle situazioni» (intervista a D.D., 25/5/23).*

> *«Un contesto che permette ai bambini potenzialmente di fare connessioni è il gancio fondamentale anche per la dimensione etica: la possibilità di lasciare traccia di sé, non solo perché 'posso dire', ma posso farlo in un contesto che mi offre 'tanti modi di dire le cose', attraverso plurimi linguaggi e in un contesto che permette di 'dire insieme agli altri' e quindi potendo poi costruire delle teorie insieme… questo per me oggi ha ancora un fascino straordinario di ricerca quotidiana e mi motiva molto» (intervista a E.M., 14/6/2023).*

La strutturazione del clima etico include, dunque, la promozione di relazioni fondate sul confronto, in cui adulti e bambini percepiscano di potersi esprimere liberamente, si sentano ascoltati e dove sia valorizzato il confronto su questioni di carattere etico, invece che taciuto o affrontato in modo sommario e superficiale. Perché ciò avvenga, deve essere tutelata la possibilità di dissenso da parte di ognuno, fondando le decisioni prese, qualora possibile dopo un adeguato confronto nel gruppo, su determinate motivazioni, condivise e conosciute da tutti i partecipanti e che comportano azioni a esse coerenti. La relazione tra regole, ascolto nei confronti di bambine e bambini che giungono a scuola carichi del proprio vissuto, capacità di 'autogestione' e predisposizione del contesto viene esplorata in questi passaggi di interviste:

> *«A scuola applichiamo le regole nel modo più naturale possibile. Ovviamente sono regole e norme che vanno incontro a quella che è la nostra indole umana, di animali sociali. Si parte dallo stare insieme, da regole che, sostanzialmente, fanno riferimento alla nostra Costituzione: non gridare, rispettare l'altro, non spingere. Tutte cose che regolano la nostra convivenza democratica. E si parte da quello. La scuola qui è impostata come una comunità, a tutti i livelli: dai bambini ai genitori, dagli insegnanti ai collaboratori. Le regole principali che adottiamo sono, innanzitutto, quelle dell'accoglienza. In sezione, in modo particolare, gli spazi –intesi sia come tempo che come spazio fisico –, vengono organizzati, così come le regole, in modo tale che ognuno abbia un libero spazio di espressione. Io penso che i nostri bambini stiano bene a scuola, si divertano e ci vogliano bene. Stanno bene perché riescono a essere loro stessi. In maniera naturale, senza troppi filtri. Noi interveniamo sempre nel momento in cui 'l'errore c'è già stato', mai prima; io non blocco mai i bambini. Dopo che si sono mossi in autonomia, se rimane il problema, allora intervengo, altrimenti si gestiscono loro. Che poi alla fine l'autogestione è il risultato finale a cui tendiamo. Io, di solito, arrivo verso aprile, quando ho una sezione con tanti bambini di cinque anni, […] li guardo, li osservo e praticamente faccio osservazione perché fanno tutto loro. […] Quando arrivo a questo punto, so che ho fatto un buon lavoro. L'etica per me è questa serie di regole che delineano il comportamento in un ambito sociale» (intervista a G.V., 22/11/2023).*

> *«Forse però una parola che ho dimenticato è l'ascolto, nel senso che una cosa che facciamo molto e in cui siamo bravi è parlare… ma tu, come insegnante, devi ascoltare i bambini. Anche l'idea che i bambini vengano a scuola con già tanto da portare… si dice sempre: "Non sono scatole vuote da riempire. Sono bambini che portano dentro valori, conoscenze, esperienze, sentimenti, emozioni". Ognuno di quei bambini porta dentro queste cose in modo diverso. E deve poterle esprimere. [...] Nella scuola dell'infanzia si educa. Educare vuol dire tirar fuori quindi esattamente il contrario di 'preparare per', di 'istruire'. Ma educare è molto più difficile, perché tirar fuori significa mettersi in ascolto per capire che cosa queste persone – e uso la parola persone perché le vedo come persone – hanno da tirar fuori, da dire, da raccontare, da esprimere. La differenza è che istruire secondo un approccio programmatorio, può anche portare i bambini, alla fine, a sapere delle cose, a saper fare molte cose. Ma educare ti aiuta a conoscere te stesso, e, pian piano, imparare ad avere coscienza di te stesso, di quello che sei, dei tuoi desideri, delle tue capacità, dei tuoi talenti, di quello che potresti provare a fare in tutti i campi considerando la diversità, anche delle capacità intellettive delle persone, tenendo presente anche questa grande diversità» (intervista a L.G., 19/12/2023).*

Il clima etico comprende, altresì, i messaggi che vengono trasmessi, direttamente o indirettamente, a bambine e bambini, attraverso ogni azione compiuta in loro presenza, circa le più svariate questioni a valenza etica: il confronto con l'alterità (Lévinas, 1974/1983), la relazione con l'errore (Morin, 2015), l'importanza della riflessività, dell'ascolto, del rispetto (Michelini, 2016), la relazione con sé e con gli altri (Contini, 2000), la percezione del conflitto (Gigli, 2000, 2022) e la possibilità o meno di contrapposizione nei confronti di quanto proposto dalla situazione educativa stessa (Giroux, 1983; Ford, 2019). Ogni azione educativa veicola, infatti, i valori che la determinano e la coerenza o meno con essi (Reboul, 1995). Pertanto, la strutturazione del clima etico si incarna nell'osservazione, nella riflessione e nell'impatto che il soggetto responsabile di tale processo agisce in tal senso, in profonda relazione con la struttura concettuale entro la quale essi si dispiegano, come suggerito da Riccardo Massa (2002, pp. 322-323):

> «Lo sguardo e l'ascolto loquace vanno intesi come sguardo e ascolto dell'accadere educativo, capace di collocare ciò che si ascolta e ciò che si vede in una rete concettuale e di incrementare questa rete concettuale entro una dimensione applicativa intesa quale dimensione preziosa, che permette di oltrepassare un modello della pedagogia assunta quale scienza applicata».

Secondo elemento di tale cornice è la *tematizzazione di questioni di carattere valoriale*. Seppur spesso l'educazione etica sia collocata nell'ambito del curricolo

implicito, ovvero di pratiche non intenzionali (Baldacci, 2020, pp. 61-62), nell'elaborazione della presente categoria, si è deciso di seguire il consiglio di Baldacci quando afferma: «Intendiamo mettere almeno in parte in discussione questa collocazione dell'educazione morale nella dimensione implicita del lavoro scolastico, per guadagnarla in una certa misura al curricolo esplicito, ossia a una formazione intenzionale e consapevole» (*ivi*, p. 62). Non si discute, infatti, come già sostenuto, che l'agire educativo sia caratterizzato da una sfera latente, non sistematica e organica, in penombra (Riva, 2004, pp. 39-48), ma la forte propensione alla sua consapevolezza circa queste dimensioni può essere tradotta nella riflessione condivisa circa i valori, in modo trasparente e autentico, nell'ambito dei gruppi-sezione. Ciò coinvolgerebbe sia la relazione adulti-bambini, sia adulti-adulti, rendendo esplicite tali dimensioni, promuovendo il confronto su esse, come rimarcato in questo passaggio di intervista:

> *«Il momento in cui ti siedi e provi a rivivere quello che è successo, a raccontarlo e a dargli un senso: di solito a scuola avviene durante il* circle time*, in una dimensione di gruppo. [...] Credo sia molto importante imparare a riflettere sulle cose [...]. Un'insegnante che voglia promuovere questo tipo di approccio nei confronti della vita deve aprirsi alle domande e stare in una dimensione di ascolto, aprirsi all'inaspettato e anche a qualcosa di rischioso, perché ricevere delle domande sulla morte da parte dei bambini significa affrontare dei temi che potrebbero essere definiti molto rischiosi. Ti possono arrivare richieste che non sai come gestire» (intervista a I.O., 19/12/23).*

Tale dialogo, incentrato sulla relazione tra valori e azioni a partire dai tre anni di vita di bambine e bambini (e in realtà ancor prima), è necessario per costruire, nel tempo, una sempre maggior consapevolezza circa la relazione tra agiti e principi, tra motivazioni che le hanno guidate e conseguenze prodotte dalle azioni compiute e, di conseguenza, per costruire una propria identità etica e un proprio senso morale. La cornice etica dell'agire educativo, inoltre, quando persegue un ideale emancipativo (Freire, 1970/2002; Biesta, 2010; Catarci, 2023), non può che contrapporsi a una dinamica di *indottrinamento* la cui caratteristica peculiare viene identificata, nel seguente rilievo, da Massimo Baldacci (2020, p. 48):

> «È il proposito di rendere incrollabile la fede in una data posizione, e quindi il tentativo di impedire il suo esame critico-razionale, e conseguentemente l'autonomia di pensiero. [...] L'indottrinamento morale consiste allora nell'inculcare una certa eticità (un certo costume sociale), impedendo l'accesso alla moralità (alla riflessione autonoma in maniera etica). Si tratta, per dirla in termini gramsciani, di un *dogmatismo statistico* e di un *conformismo imposto*, la cui imposizione è tanto più cogente in

> quanto non è ottenuto con l'aperta coercizione, bensì con la persuasione emotiva e con l'ottundimento della razionalità».

Se una scuola dell'infanzia si posiziona entro tale cornice epistemologica, non può che promuovere e valorizzare la piena espressione dell'individuo, l'orizzonte di una libertà adulta e matura, nel senso del desiderio di divenire adulti (Biesta, 2017/2022, p. 127), in cui essere consapevoli delle proprie propensioni e liberi di condividerle con gli altri oltre che di agire per il mutamento della realtà sociale (hooks, 1994; Catarci, 2023; Bianchi, 2024a), dopo averne approfondito i connotati da molteplici punti di vista, tramite un'analisi razionale e antidogmatica (Banfi, 1926/1967). In tale alveo si situano le parole di un'insegnante:

> *«L'insegnante deve essere pronta ad ascoltare, a non esprimere giudizi, nel senso che vanno bene tutti i pensieri. Tu, come insegnante, non devi governare il pensiero dei bambini, lo devi stimolare: è diverso. Poi ognuno ha il proprio pensiero. Non devi portarli per forza a pensare quella cosa lì. Devi essere sempre in ascolto» (intervista a M.F., 27/6/23).*

L'*autonomia di pensiero* diviene un obiettivo cardine di tutta la quotidianità, dalle 7.30 del mattino fino alla chiusura della scuola, in quanto elemento dirimente per determinare se l'agire educativo dai più piccoli e apparentemente insignificanti atti (ad esempio: l'orario in cui rispondere a bisogni fisiologici), fino alle scelte più pregnanti (ad esempio: la conduzione dell'assemblea) è volto alla repressione del pensiero critico-razionale, così da ottenere uniformità e appiattimento su quanto previsto dalla struttura in cui si vive o se, invece, intende sostenere l'originalità e l'autentica espressione di sé (Tramma, 2003, pp. 57-58). In tal senso, è necessario porre al centro della riflessione che determina la strutturazione intenzionale della cornice etica, decisiva per la creazione delle condizioni entro le quali si realizza l'esperienza educativa, le molteplici variabili e gli agiti che ne conseguono, non tanto con lo scopo di controllarli, bensì con l'obiettivo di creare spazi di reale emancipazione dell'individuo, espressione profonda del sé, anche a costo di incentivare il dissenso nei confronti di *ciò che* (o del *come*) è stato proposto dall'adulto di riferimento (Giroux, 1983; Ford, 2019). Connotare le esperienze educative quali spazi in cui è previsto e valorizzato il *dissenso* nei confronti dell'istituzione stessa che sta proponendo quella determinata situazione significa creare una reale possibilità di espressione del soggetto, finanche di contrapposizione a quelle stesse istanze. Questa appare come condizione *sine qua non* perché possa svilupparsi un clima etico di *autenticità* (Lipovetsky, 2022; Patalano, 2022) in cui ogni soggetto (adulto o bambino) si senta libero di esprimersi completamente, non aspirando alla perfezione o all'assenza dell'errore, ma mostrandosi per quello che è: reale, contraddittorio, fallibile. È altresì l'essenza più profonda dell'atto emancipativo,

in senso educativo, così come della socialità umana stessa (Virno, 2013) ed è quindi compito delle istituzioni educative e scolastiche tutelarlo.

Uno dei principali corollari derivanti da tale impostazione è la costruzione di un'*idea di comunità* (Dewey, 1899; Tramma, 2009): ogni azione educativa svolta nell'ambito di una comunità non può che veicolare, implicitamente o esplicitamente, un'idea di comunità. Chiusa o aperta, accogliente o respingente, attenta ai bisogni del singolo o focalizzata sulle necessità della comunità, profonda o superficiale, individualista o comunitaria. Molte possono essere le connotazioni di un aggregato umano, ma non può essere messo in dubbio che un contesto educativo produca una narrazione, che può arrivare a essere tossica, come descritta dal collettivo Wu Ming:

> «Per diventare "narrazione tossica", una storia deve essere raccontata sempre dallo stesso punto di vista, nello stesso modo e con le stesse parole, omettendo sempre gli stessi dettagli, rimuovendo gli stessi elementi di contesto e complessità. È sempre narrazione tossica la storia che gli oppressori raccontano agli oppressi per giustificare l'oppressione, che gli sfruttatori raccontano agli sfruttati per giustificare lo sfruttamento, che i ricchi raccontano ai poveri per giustificare la ricchezza. Una narrazione tossica non si limita a giustificare l'esistente, ma è anche diversiva, cioè sposta l'attenzione su un presunto pericolo incarnato dal "nemico pubblico" di turno. E il nemico pubblico di turno, guarda caso, è sempre un oppresso, uno sfruttato, un discriminato, un povero» (Fonte: www.wumingfoundation.com/giap/?p=13512, ultima consultazione 18/08/2025).

Difatti, la comunità può essere descritta come una società in cui l'unico obiettivo è primeggiare, avere successo, produrre e consumare, in cui l'individualismo è valore fondante e l'ascolto di punti di vista altrui una perdita di tempo. E ciò può avvenire anche nelle scuole, fin dalla scuola dell'infanzia, anche inconsapevolmente, determinando la costruzione di un'idea socialmente imposta di comunità ben definita e antitetica rispetto a quella che una pedagogia emancipativa vuole contribuire a costruire, seppur maggiormente coerente con il discorso neoliberista che caratterizza la società in cui viviamo (Bertin & Contini, 2004; Baldacci, 2014, 2019, 2022a; Tramma, 2024).

> *«Credo che il pensiero riflessivo sia ragionare e vederti come parte di un gruppo. Nel senso che, senza gli altri, non viviamo. Quindi bisogna capire come puoi stare insieme agli altri. Quali sono le regole che ti permettono di stare con gli altri: è una parte importante della vita, della vita etica, della questione etica. Quindi si deve pensare a come si fa a vivere con gli altri. Quali sono le virtù che ti permettono di stare insieme agli altri. Conoscere sé stessi per riuscire a stare con gli*

> *altri, la società, il gruppo di amici, la famiglia. È un bisogno innato nell'uomo far parte di un gruppo. Tutti vogliono essere accettati: entrare a tutti gli effetti nella comunità, sentirsi riconosciuti all'interno di essa» (intervista M.F., 27/6/2023).*

Ogniqualvolta ci si ritrova nell'ambito di un'esperienza educativa si recepiscono comunicazioni, intenzionali o meno, che descrivono la visione di comunità veicolata dai diversi elementi afferenti al *setting*, tra cui i vincoli, l'organizzazione dei tempi e degli spazi, le modalità relazionali e le dinamiche di potere. L'*idea di comunità* viene agita, percepita, tematizzata o sottaciuta, ma in ogni caso si configura come un elemento sempre agente nel dispositivo educativo, come ben emerge da queste parole di un'intervistata:

> *«È ovvio che non basta mettere insieme le differenze, ma occorrono contesti che abbiano determinate condizioni per mettere in relazione queste differenze. Ed è questo un punto su cui possiamo mettere un altro accento, in merito a questa dimensione etica: non serve semplicemente un contesto che tiene insieme, ma che crea quelle dimensioni necessarie perché queste differenze trovino una possibilità di dialogo, di confronto, di scambio di punti di vista. E in un approccio socio-costruttivo tutto ciò come avviene? Creando quelle condizioni per poter, ad esempio, lavorare nel piccolo gruppo, nel medio gruppo, nel grande gruppo, ma soprattutto con un ruolo dell'adulto che non è centrato su di sé, ma cerca costantemente di creare una dinamica conversazionale tra i bambini. Cioè, che i bambini sentano che ogni teoria non è solo messa in valore, messa sul piatto, ma che possa diventare occasione di riflessione l'uno per l'altro. Penso che questo alleni al pensiero critico, a considerare il fatto che c'è un altro con un pensiero differente dal tuo, ma non è semplicemente una differenza: è una differenza che può entrare in dialogo col mio pensiero ed è per questo che faccio questo passaggio» (intervista a E.M., 14/6/2023).*

Tale approccio alla vita in comunità comprende, inoltre, la predisposizione verso il *confronto*, che può essere interpretato secondo diverse prospettive (Contini, 2000; Cagol, 2022): quale elemento arricchente o inutile perdita di tempo, quale strumento di crescita e di conoscenza o semplice formalità. La costruzione dell'idea di comunità passa anche dalle modalità con cui ci si confronta in quella sezione o in quella scuola: lasciando libero spazio al pensiero di ciascuno o tarpando le ali verso una più 'comoda' omologazione.

Infine, strutturare il clima etico di una determinata situazione educativa, oltre a quanto sopra descritto, significa occuparsi di una delle più cogenti questioni riguardanti l'educazione: le dinamiche di potere a esso soggiacenti (Riva, 2004, pp. 171-183). Rileva, Massa (1986, p. 405), in merito:

> «Mica ci si può illudere che ciò che avviene in una scuola è solo perché lo vuole l'insegnante, il genitore o chiunque altro. Cioè, non sono gli uomini che fanno l'educazione. È l'educazione che fa gli uomini. E così come l'uomo è detto dal linguaggio e non è lui a dire il linguaggio, com'è detto dall'inconscio e non è lui a dire l'inconscio, così gli operatori scolastici, insegnanti e ragazzi sono come detti e agiti da questa struttura complessa che si è tentato di evocare. O meglio, se possono dire qualcosa, lo possono dire solo all'interno di essa».

È in questo contesto che viene imposta, anche tramite l'educazione, un'*egemonia culturale* (Gramsci, 1975) esercitata dalle classi dominanti, o oppressori (Freire, 1970/2002), che si esprime proprio attraverso tale strutturazione e necessita del consenso che può essere ottenuto, in maniera non violenta, tramite *apparati ideologici di Stato* (Althusser, 1976) e altre istituzioni culturali, come acutamente evidenziato da Henry Giroux (1983, p. 23):

> «Instead of being exercised primarily through the use of physical force (the army and police), the power of the ruling classes was now reproduced through a form of ideological hegemony; that is, it was established primarily through the rule of consent, and mediated via cultural institutions such as schools, family, mass media, churches, etc. Briefly put, the colonization of the workplace was now supplemented by the colonization of all other cultural spheres[5]».

Tale processo coinvolge direttamente l'educazione, che ha il compito di occuparsene e di prendere consapevolezza di quanto esso sia radicato da un punto di vista razionale ed emotivo – come nel caso delle *paure socialmente imposte* (Tabet, 1996):

> «Per quanto concerne il campo dei problemi educativi (ma il discorso ha un valore molto più generale) si dovrebbe tener presente che la teoria pedagogica (come ogni altra teoria) costituisce un livello strutturalmente e storicamente determinato di pratica teorica ed è espressione diretta (il che non esclude complesse mediazioni) della prassi sociale. È dunque nella considerazione dialettica di questo fatto che si può tentare di stabilire in qual

[5] «Invece di essere esercitato principalmente attraverso l'uso della forza fisica (esercito e polizia), il potere delle classi dominanti era ora riprodotto attraverso una forma di egemonia ideologica; cioè, era stabilito principalmente attraverso la regola del consenso, e mediato attraverso istituzioni culturali come la scuola, la famiglia, i mass media, le chiese, ecc. In poche parole, la colonizzazione del luogo di lavoro era ora integrata dalla colonizzazione di tutte le altre sfere culturali» (Giroux, 1983, p. 23, tda).

> senso, ed entro quali limiti storico-strutturali, un qualsiasi sapere costituisca un potere» (Granese, 1976, p. 58).

Pertanto, emerge come determinante, per la strutturazione della cornice etica dell'agire educativo, il grado di consapevolezza, perlomeno da parte di chi ne è responsabile, circa tali processi: la sovrapposizione del sapere al potere, le dinamiche esercitate per detenere l'uno e l'altro e per imporre il *proprio sapere* agli altri, oltre che la sua più schietta e diretta affermazione, finanche a livello corporeo (Foucault, 1977, pp. 139-140).

3.3.2 Posizionandosi eticamente nella relazione educativa

In stretta correlazione con la precedente, ma con un'ulteriore focalizzazione sul ruolo dell'insegnante[6], la categoria *posizionandosi eticamente nella relazione educativa* ha come propri elementi cardine, in una relazione di natura magmatica e nebulosa: la competenza pedagogica, la formazione continua alla riflessione, anche individuando appositi strumenti didattici e la creazione di *Comunità Educanti Riflessive* (CER). Si tratta di tre dimensioni della relazione educativa: è questa, infatti, la sua cornice ed essenza, per sua natura processuale e in continuo mutamento.

Occupandosi delle professionalità educative, Cambi (2003, p. 42) afferma:

> «Che tutte quante (proprio tutte) sono accomunate da aspetti che ne vengono a evidenziare il carattere di professionalità difficili, cioè problematiche, riflessive, da gestire con una forte autocoscienza critica che faccia loro superare sia le vecchie patologie della figura insegnante (dall'autoritarismo all'"effetto-Pigmalione", dal burocratismo all'effetto animazione ecc., che pur restano diffusi nel mondo insegnante e che poco vengono indagati dai pedagogisti e spesso vengono rimossi dal corpo docente, con un rifiuto netto rivolto a ogni loro evocazione) sia il rischio di conformismo connesso, da sempre, alla professione docente educativa».
>
> «Possiamo dire che le professionalità educative sono entrate in una nuova dimensione, nella quale devono acclimatarsi (scorporando da sé i residui del passato, l'altra *forma mentis* ormai delegittimata e desueta), della quale devono assimilare i nuovi principi ovvero la *problematicità*, l'*incompiutezza*, l'*interpretazione* e la *tensionalità* (verso il *telos* e per il futuro), dando corpo a un modello

[6] Il rischio che si corre nel descrivere il ruolo dell'insegnante, come evidenzia Baldacci (2023), è quello di limitarsi all'enunciazione di un corposo elenco di imprescindibili competenze che devono essere acquisite e padroneggiate, banalizzando e svilendo la complessità e l'articolazione su più livelli di tale professione. Baldacci invoca, pertanto, l'individuazione di un profilo *sobrio*, *essenziale* e *chiaro*, articolato intorno alla competenza *culturale*, *didattica* e *relazionale* (*ibidem*).

> professionale nuovissimo, posto al servizio dei processi formativi e capace di viverne tutta la precarietà, la difficoltà, la drammaticità anche. Le professionalità educative escono nobilitate da questa trasformazione, e in due sensi: come teoria e come prassi; non più applicative e dogmatiche, bensì incardinate dentro un processo e al servizio ermeneutico di quello e sempre più capaci di pensarlo nel suo costituirsi e nella sua libertà, agendo proprio dentro questo suo statuto di incertezza e di apertura; professionalità difficili, e difficili proprio perché rivolte a pilotare se stesse, a comprendersi come prassi aperte, a darsi tutti gli strumenti cognitivi e operativi necessari, in quanto contrassegnati in modo interdisciplinare e anche contrassegnati dalla logica clinica (del "caso") nella loro applicazione, quindi sempre problematici e sempre complessi» (*ivi*, pp. 45-46).

La *pregnanza morale* (Damiano, 2007, p. 17) di chi ricopre un ruolo educativo non può essere slegata, infatti, dal fine e mezzo che, al pari della strutturazione di esperienze significative, la sostiene: la relazione educativa. È nella relazione, di cui l'insegnante ha il compito precipuo di *prendersi cura* (Noddings, 1988, 2002, 2010) e, quindi, nella creazione di un rapporto di fiducia, basato sull'autenticità, la trasparenza, il rispetto, la valorizzazione del pensiero di ciascuno e l'ascolto reciproco (Rogers, 1969; Rogers, Lyon & Tausch, 2014; Lipovetsky, 2022; Patalano, 2022), che può essere individuato quale, al contempo, fattore determinante e *conditio sine qua non* per la costruzione di situazioni in cui poter esprimere le molteplici sfaccettature della competenza etica. Come sottolineato da quest'insegnante che descrive la relazione tra autenticità e insegnamento nell'ambito di un sistema che abbraccia l'*approccio progettuale*:

> *«La mia idea è riuscire a essere coerente nelle varie situazioni e rimanere comunque autentici, e questo termine mi è particolarmente caro. Adesso, secondo me, la sfida dei nostri servizi è il poter rimanere autentici nel mettere in atto l'approccio che noi abbiamo scelto. Rimanere autentici nel farlo, contando che a volte abbiamo davanti delle situazioni che lo rendono un po' complesso. Parlo soprattutto delle difficoltà emotive, delle fragilità emotive che stanno emergendo nelle famiglie, per cui tante volte è come se queste fragilità si mettessero tra noi e la parte progettuale. Noi abbiamo ben chiaro nella testa il nostro impianto di riferimento, però lo dobbiamo mettere in pratica tenendo presente quello che c'è in mezzo… rimanendo coerenti tra quello che si dichiara e poi quello che nella vita si è. [...] Aggiungo che questa concezione della performance non deve essere assunta nemmeno da noi insegnanti. A volte può succedere che ci sentiamo anche noi osservate e giudicate dalle famiglie. E quindi cerchiamo non tanto*

> *di far vedere qualcosa che non è, ma di farlo sembrare più bello. In realtà no. Io penso, e questo lo dico in base alla nostra esperienza: ci siamo guardate in faccia e ci siamo dichiarate che la carta vincente con le famiglie poteva essere la trasparenza, nel bene e nel male, ma questo poi ci sta ripagando. Perché comunque la famiglia sente che, quando io parlo con loro, sto dicendo una cosa vera. A volte può essere una 'mazzata'. Però lo faccio nell'interesse del bambino» (intervista a I.B., 22/6/23).*

Afferma un testimone privilegiato: «È necessario che l'educatore sia consapevole del proprio posizionamento etico e del proprio agire un'educazione eticamente orientata perché questa sia efficace» (intervista a A.D'A., 31/5/2023) sottolineando come *consapevolezza* e *intenzionalità* si configurino quali tratti decisivi per la postura etica. In altre parole, la *consapevolezza critica* è assimilabile all'*autonomia di pensiero*, ovvero alla capacità di non subire inconsapevolmente il senso comune, fondando le proprie azioni su una meccanica riproduzione dell'esistente, così per come è stato presentato al soggetto, bensì riflettendo autonomamente e criticamente su ciò che si incontra sul proprio cammino, le relazioni, le questioni e l'ordine generale della società.

Intenzionalità e *consapevolezza* sono, altresì, le fondamenta di tale *competenza pedagogica* (Fabbri, 1996), in quanto predisposizione attribuibile al professionista dell'educazione, nella quale si intrecciano sfera privata e lavorativa. Essa si incarna in un'attenzione nei confronti delle proprie emozioni e dei propri pensieri e, al contempo, nella loro traduzione in condotte coerenti, con discernimento (Riva, 2004, pp. 128-138). Ciò permette al soggetto responsabile della strutturazione delle condizioni materiali che sostengono le esperienze educative di immergersi in tali situazioni in modo consapevole e intenzionale. L'insegnante è, infatti, implicitamente o meno, consapevolmente o meno, un *operatore etico* che, con le proprie condotte, incide sul clima etico della sezione e sulle esperienze etico-sociali vissute dal gruppo di bambine, bambini e adulti che ne fanno parte (Pollard, 2014). E, dunque, sul grado di consapevolezza emotiva e razionale che le contraddistingue, come ribadito da queste insegnanti:

> *«Noi cerchiamo di lavorare fin dall'inizio, fin dai piccolini, per creare questa consapevolezza dei comportamenti» (intervista a R.V., 5/12/23).*

> *«Arriva l'input dall'esterno, poi c'è questo dialogo interiore e poi lo riporto fuori: è continuativo questo processo. E conduce alla scoperta di te stesso, delle tue emozioni, riconoscendo i tuoi bisogni – a volte i bambini dicono "voglio", ma senza capire quello che, in realtà, è il loro bisogno. Quindi il compito dell'insegnante, in quel momento lì, è accompagnare questo riconoscimento: è riuscire a entrare dentro, in*

> *profondità, capire e far scoprire loro sé stessi. A volte non lo sai neanche tu: lo scopri insieme al bambino qual è il suo bisogno. Allora diventa consapevolezza: è un cammino di riconoscimento, per arrivare alla consapevolezza. Spesso questo riconoscimento avviene anche attraverso il confronto con gli altri, perché gli altri sono lo specchio. Ecco perché diventa fondamentale la relazione. E anche qui l'insegnante – nella relazione tra due bambini, o con un'altra insegnante, o con qualsiasi persona o, anche, a volte, con i genitori – accompagna in questo processo di riconoscimento. Questo permette, nella relazione, di andare in profondità, di aiutare il bambino ad accendere un ragionamento più profondo. Mi rendo conto che anche il bambino stesso, a volte, riesce ad arrivare all'autogestione delle emozioni: è arrivare alla competenza della gestione emotiva. Quel passaggio lì diventa fondamentale. Non avviene in uno schiocco di dita: è un percorso che a volte inizia a tre anni e non finisce neanche a cinque. Prosegue, perché si vanno a toccare punti, per alcuni bambini, anche molto dolorosi. Per alcuni il percorso può avvenire più velocemente, per altri meno. Per alcuni tipi di emozioni sì, per altre con più fatica. C'è una complessità pazzesca all'interno di noi stessi. E il docente non è in un rapporto uno a uno, ha tutti i bambini della sezione. Quindi, il ruolo del docente è molto complesso, se la vediamo sotto questo punto di vista che non è portare il bambino a fare tantissimi bei lavoretti, ma a fare un lavoro di consapevolezza» (intervista a I.D.F., 18/10/2023).*

Il grado di consapevolezza di cui è dotato colui o colei che è responsabile dell'agire educativo, in merito alle dinamiche che le sue azioni determinano e innescano e di come esse influiscono sulle relazioni in gioco, è determinante per il riflesso che provoca (Riva, 2004, pp. 55-57). Come, emerge da queste parole di un'insegnante:

> *«Essere professionisti riflessivi e consapevoli è una responsabilità educativa di noi insegnanti. Alla scuola dell'infanzia possiamo lavorare quotidianamente sul rispetto di sé e degli altri, sul valore della difesa della libertà e delle proprie idee, del proprio pensiero, ma anche di saperlo mediare, negoziare con gli altri. È ciò che facciamo tutti i giorni in assemblea: lavorare sulla capacità di ascolto, dire la propria e negoziare con le idee di tutti» (intervista a C.R., 28/6/2023).*

In primo luogo, quindi, si tratta di adulti che focalizzano la propria attenzione sul processo incarnato nelle esperienze invece che sul risultato finale delle stesse, con una particolare apertura all'imprevisto, all'inatteso e al possibile e, pertanto, una postura antidogmatica (Banfi, 1926/1967; Bertin, 1968). Insegnanti che fondano le proprie condotte su salde motivazioni, agendo nella

quotidianità un'*intenzionalità educativa* che è frutto della loro capacità di osservarsi, di osservare e conoscere i bambini reali che hanno di fronte e di esprimere attraverso le proprie azioni coerenza tra dichiarato e agito, nei confronti di bambini, adulti e della società nel suo complesso. Così descrive questa dinamica un'insegnante intervistata, evidenziando una lacuna in termini di confronto esplicito su tali questioni:

> *«Tutti i giorni un insegnante coscienzioso si ferma, cerca di riflettere sul proprio agire e lo fa, possibilmente con i colleghi, per trovare la giusta soluzione, proprio perché si mettono insieme i diversi punti di vista e le diverse possibilità, per trovare insieme, in quel momento, possibili soluzioni alle situazioni problematiche che, in ambito educativo, si incontrano quotidianamente. Però, il grado di consapevolezza e di intenzionalità dell'intervento educativo – dove l'etica ha una sua formalizzazione al pari di qualsiasi altro contenuto di un progetto educativo – secondo me è un altro tipo di livello. E non so se lo si è adeguatamente ricercato nel confronto, come lo si fa per tanti altri elementi» (intervista a S.S., 20/6/23).*

In secondo luogo, poi, l'insegnante, in quanto responsabile della strutturazione di esperienze educative significative attraverso il presidio degli strumenti di mediazione (D'Antone, 2023a, pp. 37-43), è consapevolmente implicato nella predisposizione del clima etico, che comprende l'idea stessa di comunità che essa veicola, in termini, anche, di ascolto attivo e rispetto reciproco, di autenticità e possibilità di esprimere pensiero critico.

In terzo luogo, seppur l'attitudine etica del docente si configuri come una delle principali dimensioni di tale professione, appare connotata da una profonda lacuna, da un lato in termini di indagine sul rapporto tra etica e insegnamento (Damiano, 2007, pp. 13-16) e dall'altro nell'emersione, in senso fenomenologico, delle buone pratiche in auge (Damiano, 2007, pp. 16-17), quale stimolo alla riflessione e alla condivisione tra diverse realtà. Eppur tuttavia:

> «La recente proposta di un curricolo 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 curricolari 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» (Iori, 2023, p. 115).

Un secondo elemento determinante di questa necessaria tendenza dell'insegnante a posizionarsi a livello etico nel proprio contesto professionale è la formazione (Riva, 2004, pp. 138-141), iniziale e in servizio o continua, e il ruolo che, in questo ambito, ricopre la riflessione. Troppo spesso attribuita a una sfera personale, la capacità riflessiva e auto-riflessiva connota, invece, la professionalità (Schön, 1983) e, in particolare le professionalità educative (Michelini, 2016), in quanto parte dirimente delle esperienze che essi contribuiscono a strutturare (Massa, 2000). La professione insegnante è, infatti, connotata, a maggior ragione nelle istituzioni dedicate all'infanzia, da una continua e ricorsiva necessità di prendere decisioni, in situazioni estremamente particolari, specialmente in termini di indecifrabilità e imprevedibilità (Jay & Johnson, 2000; Pultorak, 2010). Questa è una delle ragioni che innescano la creazione di dinamiche circolari tra riflessione teorica e pratiche, che influiscono sull'esperienza medesima, così come su quelle future. La specifica propensione degli insegnanti di scuola dell'infanzia, non tanto alla trasmissione di nozioni e informazioni, quanto alla promozione di competenze, alla costruzione di saperi condivisi e di abiti mentali, può condurli a una maggiore frustrazione (Théorêt, 2005). Il processo di insegnamento richiede, inoltre, un sapere estremamente articolato: conoscenza teorica e didattica non è sufficiente, in quanto esso necessita di competenze inerenti alla pratica di azioni educative in maniera riflessiva (Morin, 2000; Cambi, 2003; Paterlini, 2019) e l'apertura nei confronti di un dialogo che indaghi la vita della mente (Mortari, 2003, p. 35). Pertanto, si tratta di acquisire un sapere prassico, in termini di riflessione, con lo scopo di analizzare le proprie esperienze, comprenderne le conseguenze e poter quindi decidere come agire in seguito (Mortari, 2003). Secondo una determinata idea di educazione, l'insegnamento si identifica quale processo relazionale che prevede scelte legate alle azioni, ai linguaggi, agli obiettivi e alle strategie individuate come le più efficaci nell'ambito della comunità professionale o del gruppo di lavoro educativo. Ciò significa anche situarsi entro una cornice in cui teoria e prassi vivono in una relazione ricorsiva e reciprocamente generativa: sapere pedagogico e pratiche quotidiane si alimentano vicendevolmente (Freire, 1970/2002). In tal senso, la riflessività assume un ruolo decisivo.

La riflessività è, anzitutto, caratterizzata da una vasta pluralità di definizioni (Fendler, 2003; Russell, 2005; Nuzzaci, 2011) e relative applicazioni (Parsons & Stephenson, 2005; Black & Plowright, 2010): uno scenario multiprospettico che rappresenta, per alcuni autori, una considerevole criticità (Collin, Karsenti & Komisc, 2013). Si tratta, altresì, di una questione relativamente recente per quanto riguarda la sua traduzione in ambito educativo e, in particolare, per le professionalità educative e la formazione dei futuri insegnanti (Stîngu, 2012), nell'ambito di una relazione circolare e ricorsiva tra agire educativo,

progettazione didattica e formazione dei docenti, sia iniziale che in servizio (Morin, 2000; Cerri, 2002; Nuzzaci, 2009). Un connotato su tutti sembra essere diffusamente condiviso: la complessità del contesto classe – che può essere, senza remore, traslato nella sezione di scuola dell'infanzia – che implica per l'insegnante la necessità di decisioni rapide, inaspettate e rilevanti, spesso concatenate ad altre e, in ogni caso, che richiedono un pensiero meta-riflessivo che non riguarda soltanto casi specifici o particolarmente complessi, ma le più svariate e comuni «situazioni routinarie che sono percepite (dal docente) come problematiche» (Eraut, 1995, p. 13, tda). Si, tratta, nello specifico, di una forma di 'riflessione critica' che permette all'insegnante di comprendere a fondo la propria esperienza, situandola nel contesto in cui avviene, utilizzando le proprie conoscenze, abilità e competenze, per direzionare le condotte future.

> «Quando qualcuno riflette nel corso dell'azione, diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica. Non dipende dalle categorie consolidate della teoria e della tecnica, ma costruisce una nuova teoria del caso unico. La sua indagine non è limitata a una decisione sui mezzi dipendente da un preliminare consenso sui fini. Egli non tiene separati i fini dai mezzi, ma li definisce in modo interattivo, mentre struttura una situazione problematica. Non separa il pensiero dall'azione, ragionando sul problema fino a raggiungere una decisione che successivamente dovrà trasformare in azione. poiché la sua sperimentazione rappresenta una sorta di azione, l'implementazione è costruita nell'ambito dell'indagine. Così la riflessione nel corso dell'azione può procedere, anche in situazioni caratterizzate da incertezza o unicità» (Schön, 1999, p. 94).

Si intende, quindi, sostenere quanto nelle pratiche educative quotidiane sia necessario un approccio riflessivo, che coinvolga un'approfondita analisi dell'identità professionale del docente, pur da piani teoretici e pragmatici differenti, e, in ultima istanza, che venga sostenuto e promosso dall'azione formativa rivolta agli insegnanti, iniziale e in servizio (Parsons & Stephenson, 2005; Calderhead & Gates, 2008; Black & Plowright, 2010). L'introduzione del concetto nel discorso pedagogico è attribuibile a John Dewey (1933/1986) quando distingue tra '*routine action*', ovvero l'azione guidata dalla tradizione, compiuta in un determinato contesto sociale, e '*reflective action*', ossia «il fare che si sviluppa dall'attiva, costante e diligente considerazione delle credenze e conoscenze personali, alla luce delle prove che le sorreggono e delle conclusioni cui tendono» (*ivi*, p. 68). Dewey sottolinea in particolare come qualità distintiva del pensiero riflessivo sia il suo legame con una situazione di 'disagio cognitivo', dubbio, perplessità, esitazione, in quanto nato da essa, a differenza delle altre operazioni mentali, per poi sfociare in un processo di ricerca e di individuazione delle strategie che permettano di superare quella situazione ricca di in-

cognite (*ivi*, p. 71). La pedagogia critica (Cambi, 2009; Colicchi, 2009; Muzi, 2009) ne ha fatto un proprio elemento costitutivo, come rilevato da Franco Cambi (2003, pp. 48-49):

> «Quanto alla riflessività, essa si esercita attraverso la pedagogia e la pedagogia critica in particolare, che assegna ai saperi della formazione una curvatura, appunto, riflessiva. Di controllo, di stimolo, di orientamento in senso squisitamente formativo. La riflessività, infatti, "ritorna su" i dati dei saperi e i percorsi operativi attivati e vi opera una costante rimessa a punto, anche e soprattutto rispetto alle loro finalità generali. Ma anche interconnette saperi e situazione, *operari* e situazione, concreta, storica, che va tenuta presente come contesto dell'atto educativo. E poi: ripensa l'articolazione dei vari fattori agenti nel processo educativo (in *quel* processo), li ordina, li coordina in modo specifico. Infine, si lega al senso proprio di quel processo (la formazione) e lo rimette costantemente in gioco nella sua complessità e problematicità, oltre che nella sua specificità. Allora, possiamo dire, la riflessività opera in due sensi: riguardo al generale e rispetto al particolare; rispetto agli aspetti globali e intenzionali dell'atto di educare e rispetto a quelli locali, specifici, irripetibili che fanno di ogni processo educativo un "caso". In entrambi i fronti la riflessività realizza una detecnicizzazione del fare educazione e lo riporta alla sua complessità costitutiva, come pure alla sua processualità aperta, alla propria struttura problematica e gli impone di pensare, con decisione e con precisione, questa condizione inaggirabile. E lo fa legando l'atto educativo a una riflessione critica, di tipo pedagogico generale e pedagogico-critico in particolare».

Pensare criticamente e riflessivamente significa analizzare le proprie o altrui esperienze, osservate, immaginate o vissute, e le relative convinzioni personali, o valori, che le hanno sostenute, ricostruendo il processo che ha determinato conseguenze dirette nella pratica (Dewey, 1932/1980, 1939/1960). Ma ciò non può avvenire in maniera solipsistica e autoreferenziale, confermando che il proprio sguardo e la propria visione del reale combacino con la realtà stessa (Contini, 2014). È necessario, infatti, che vi sia un'analisi delle plurime prospettive inerenti a una questione, che vi sia dialogo tra esse e un'indagine attenta e rigorosa. Pensiero e prassi sono, dunque, ineludibilmente legati, in un flusso ricorsivo e interdipendente.

La riflessività si configura quale tratto essenziale per gli insegnanti di scuola dell'infanzia proiettati verso la comprensione della natura complessa della sezione in cui operano e che intendano inserirsi in una dinamica di continuo miglioramento delle proprie pratiche, partendo dal mettere in discussione il

processo di conoscenza e il ruolo dell'esperienza personale (Zeichner, 1996). In quanto aspetto determinante della pratica professionale dell'insegnante, essa si configura come elemento altrettanto decisivo della sua formazione (McIntyre, 1993), e, in particolare, della formazione in servizio, nella quale l'intreccio con le pratiche in atto o con l'esperienza acquisita, ne acuisce fortemente l'efficacia (Freese, 1999). Conoscenza della prassi professionale e risignificazione intenzionale della stessa che sono alla base di un reale apprendimento trasformativo e, dunque, della costruzione di una professionalità consapevole, come evidenziato da Mezirow (2003). Difatti, essa è «una caratteristica di base del pensiero dell'insegnante», ossia «un carattere permanente della sua biografia» (Damiano, 2004, p. 314) e, come tale, può avere, nei confronti della pratica, molteplici funzioni: strumentale, deliberativa, trasformativa (Striano, 2001, pp. 2-5). In particolare, l'ultima tra queste, si configura come una riflessione metacognitiva con lo scopo di rigenerare i processi mentali e, *pensando i pensieri*, attivare una relazione di attenzione e cura della propria vita cognitiva e delle proprie condotte.

> «Il soggetto che riflette è un io che si dirige sui suoi stessi vissuti e si ascolta pensare mentre pensa. Solo attraverso l'atto della riflessione la mente può diventare consapevole della qualità degli atti cognitivi compiuti e dunque è un atto cognitivo della stessa qualità dell'oggetto cui si dirige» (Mortari, 2003, p. 154).

Luigina Mortari riconosce l'importanza della soggettività e dei significati che ognuno attribuisce alle proprie esperienze nella costruzione del sapere e individua due livelli di riflessione: da un lato, la '*reflective action*', attività mentale attraverso la quale il soggetto esamina l'azione mentre la compie o quando è ormai terminata; dall'altro, il *pensiero circa i pensieri*, che interessa le attività mentali attivate per comprendere il pensiero, ossia una metariflessione sul modo di pensare (*ibidem*). Anche Terence McLaughlin (1999) propone una visione dicotomica in merito alla riflessione: una riflessione tecnica che si traduce in competenze utilizzate per risolvere le questioni emerse nella quotidianità e una riflessione intuitiva, o tacita, strettamente connessa alla concezione aristotelica di praxis, che «comporta l'impegno delle persone in attività con altri e che non è destinata a realizzare obiettivi esterni per le persone coinvolte, ma piuttosto un'eccellente forma utile di vita» (*ivi*, pp. 14-15). Quest'ultima poggia su una conoscenza personale ed esperienziale. Se la prima si concentra sulla natura della conoscenza, la seconda si riferisce allo scopo e agli obiettivi del sapere, coinvolgendo il pensiero sull'essere docente e traducendosi nella creazione di progettazioni educative focalizzate sulle molteplici singolarità dei soggetti in educazione. A queste due dimensioni Van Manen (1991, p. 101) ne aggiunge una terza, l'*anticipatory reflection*: il percorso immaginifico che si attiva quando si fantastica circa situazioni future, analizzando le possibili ipotesi di azione, in particolare per quanto riguarda circostanze professionali partico-

larmente complesse, vagliando differenti approcci di gestione e soluzione delle stesse. Si evidenzia così la presenza di processi mentali riguardanti l'azione possibile, individuando come oggetto di indagine la proiezione, in senso anticipatorio, di ciò che potrebbe accadere o che si auspica avvenga.

Ciò che emerge è che i livelli di riflessione che l'insegnante può mettere in atto quando si confronta con ciò che ha luogo nella sezione siano quattro (Larrivee, 2008), intrecciati e a volte contemporanei:

– reazioni automatiche agli avvenimenti, senza una specifica e consapevole analisi delle possibili alternative (*pre-reflection*);
– riflessioni sulle eventuali strategie efficaci per raggiungere determinati obiettivi (*surface reflection*);
– analisi della relazione tra principi educativi teorici e situazione pratica vissuta, così da direzionare l'una sulla base degli altri e viceversa, approfondendone il legame (*pedagogical reflection*);
– emersione dell'intreccio tra le pratiche e le implicazioni etiche a esse correlate, oltre che l'analisi delle possibili conseguenze in una cornice più ampia: quella sociopolitica (*critical reflection*).

La formazione rivolta a insegnanti necessita, dunque, di «dispositivi che, da un lato, attivino un atteggiamento di ricerca e, dall'altro, sviluppino un'identità, a un tempo personale e professionale» (Rossi, Magnoler & Scagnetti, p. 547). Essa è necessariamente implicata nel processo di promozione di riflessività, nell'ambito di un contesto estremamente particolare, che può divenire quello di *comunità di pratiche* (Wenger, 1998), ovvero «gruppi di persone che condividono lo stesso tema, problemi simili o la stessa passione verso un particolare aspetto e che approfondiscono le loro conoscenze e la loro esperienza all'interno di tale spazio definito» (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, pp. 4-5). In questi contesti la riflessività viene agita condividendo le esperienze, i propri vissuti, la cultura, il linguaggio, con lo scopo di individuare soluzioni comuni alle questioni incontrate (Albanese *et al.*, 2010) e fornisce un contributo diretto alla costruzione della comunità. L'*insegnante riflessivo* che ne fa parte, nel nostro caso specifico, e che rappresenta il principale target di riferimento di tali processi formativi, è una figura che con consapevolezza e intenzionalità agisce per modificare le proprie pratiche professionali in relazione a ciò che hanno provocato, ai principi e ai valori di riferimento, strutturandole e ristrutturandole, in termini di tempi, distanze, dialoghi e visioni, in un processo ricorsivo e germinativo (Serafini, 2002, p. 4; Fabbri, Striano & Melacarne, 2008). In tal senso, ruolo decisivo è giocato da una specifica formazione, come sottolineato da un'insegnante:

> *«Fondamentale per le/gli insegnanti, quindi, è la formazione alla riflessività – sia iniziale che in servizio –, anche rispetto al proprio modo di porsi nelle situazioni eticamente rilevanti. Poiché l'educazione etica non dovrebbe essere intesa come l'imposizione di un comportamento, ma come la promozione della capacità di coltivare la*

riflessione rispetto al proprio pensare e agire, le/gli insegnanti dovrebbero essere formate/i a progettare metodi e strumenti adatti a questo scopo e ad aggiornarsi continuamente, attraverso la capacità di consultare e analizzare la letteratura sul tema, rispetto alle attività che, in base ai dati di ricerca disponibili, risultano più efficaci. Essenziale è, inoltre, saper fare ricerca sulle proprie pratiche, per poter valutare con rigore l'efficacia educativa delle attività di educazione etica promosse» (intervista a L.M., 24/06/23).

Scopo ultimo di interventi formativi di questo tipo è l'acquisizione di una postura professionale permanente connotata da riflessività, strettamente legata all'etica professionale (Gardner, 1993/2006) e in relazione con caratteristiche personali di ogni soggetto, per uscire da meccanismi superficiali, routinari e inconsapevoli – e relativi schemi di pensiero e di azione – e prestare attenzione ai pensieri e alle azioni, in relazione ai principi di riferimento. In tal senso, appare utile la formulazione di *pregiudizio* proposta da Dewey (1933/1986, p. 97), per indicare idee introiettate senza una accurata analisi critica, cui si fa ricorso nell'esperienza e nella formulazione di giudizi. Il corrispettivo esercizio di messa in discussione di ciò che si conosce, attraverso processi metacognitivi di osservazione del processo stesso, sostiene, nel professionista dell'educazione, la capacità di pensare i pensieri, di osservare le teorie, le convinzioni, i pregiudizi che sostengono le condotte. I pregiudizi possono rivelarsi utili nella relazione tra il soggetto e la realtà in cui è immerso, per processare una grande complessità di informazioni e trovare risposte veloci a problemi complessi, eppur tuttavia non sono sufficienti nella conoscenza della propria percezione di quella realtà, in quanto, essenzialmente, essi costituiscono l'esito di un processo semplificatorio. Al contrario, promuovere l'azione metariflessiva nell'ambito della formazione iniziale e in servizio dei docenti, permette di innescare una narrazione volta alla consapevolezza (Demozzi, 2014), all'introspezione, al dialogo su questioni eticamente rilevanti, a un processo di decodifica degli avvenimenti da molteplici prospettive, oltre che la ricerca di un *sé professionale* (Morin, 2005b; Fabbri, 2007; Biesta, 2012a; Michelini, 2013; Calidoni, 2022). Determinanti, appaiono le modalità con cui tali percorsi formativi vengono proposti, come evidenziato nel corso di un'intervista:

«Immagino la formazione iniziale, accademica, e la formazione in servizio dell'insegnante condotte e progettate da formatori curiosi, possibilmente sensibili, colti laddove questa parola non suoni storta, disponibili e autoriflessivi. Ti faccio l'esempio di alcuni miei pregiudizi, ad esempio sul genere. Sono cambiati profondamente negli ultimi dieci anni: perché vivo a Bologna, perché ho fatto corsi di formazione sul linguaggio di genere, perché ho conosciuto persone che mi hanno raccontato le loro storie, ho letto delle cose, ho visto dei film. Mi ricordo di una conversazione di dodici o tredici anni fa,

> *sull'adozione alle coppie omogenitoriali: io avevo dei fortissimi dubbi e adesso non ne ho nessuno. Ma c'è stato un percorso di crescita mio, probabilmente tardivo, lento. Nasciamo tutti con le nostre storie, con i nostri pregiudizi, con le nostre gabbie cognitive. La formazione è un elemento fondamentale per smuoverli o abbatterli. Credo che, insieme ai contenuti che vengono portati, la formazione debba essere l'esempio di qualcuno che ti dice che è possibile, che ti dice: "Guarda che ce la si può fare!". Qualcuno più grande di te, non anagraficamente, ma culturalmente, che ti dice: "Guarda che c'è ancora tanta bellezza da scoprire, c'è ancora tanta pedagogia da ricercare, c'è ancora tantissimo che si può fare» (intervista a D.D., 25/5/2023).*

Evidenti sono le ricadute positive della formazione dei docenti, emerse in ambito anglosassone, per quanto riguarda le competenze riflessive e di autoanalisi, ponendo in stretta connessione la pratica didattica con aree metacognitive (Bryan & Recesso, 2006; Rich & Hannafin, 2009).

> «L'insegnamento come processo riflessivo richiede ai docenti di mettere in discussione le proprie strategie, metodologie e approcci teorici, oltre che i pregiudizi professionali, le convinzioni e i punti di vista, attuando un circolo virtuoso di controllo, valutazione e sviluppo della propria esperienza (Pollard, 2014). Il professionista riflessivo, infatti, riesamina costantemente obiettivi, pratiche e saperi, sia individualmente che all'interno della comunità professionale (Fabbri, 2007; Fabbri, Striano & Melacarne, 2008), acquisendo un habitus permanente che consente l'auto-regolazione e l'apprendimento della professionalità (Crotti, 2017, p. 96).

Connotare la formazione degli insegnanti in senso riflessivo, promuovendo pratiche metacognitive, in situazioni collegiali, emerge come elemento di qualificazione del sistema scolastico nel suo complesso (Meirink *et al.*, 2010). Da un lato, attraverso l'attenzione riposta a processi di autoanalisi ricorsiva che sfocino nelle pratiche successive, da parte dei docenti, dedicando spazio e tempo di riflessione all'insegnamento stesso, così da riflettere sui significati veicolati dal proprio agire e, sulla base di questi, direzionando le condotte future. Dall'altro, promuovendo un *professionista riflessivo* (Schön, 1983, 2006) che rifletta sui propri pensieri e azioni in modo *critico* e *costruttivo*, in una prospettiva di miglioramento continuo.

Al fianco della riflessione, quale ulteriore dispositivo formativo e professionale a sostegno di tale processo – per incrementare e sostenere consapevolezza e intenzionalità –, si pone la *supervisione pedagogica* (Massa, 2000, p. 66; Belardi & Wallnöfer, 2007; Oggionni, 2013; D'Antone, 2023a). Nell'ambito di un discorso, nel quale siamo immersi, che ha lo scopo di «prendere posizione, di demarcare uno spazio e un tempo propriamente pedagogici per pensare il

lavoro educativo attraverso le pratiche che lo innervano» (D'Antone, 2023a, p. 167), ovvero fondando il confronto sulla comprensione «delle differenze materialmente presenti» (*ibidem*), siamo ora giunti all'analisi di un dispositivo formativo particolarmente interessante, come evidenziato da Alessandro D'Antone (2023a, p. 168):

> «La supervisione che qui si propone ha come oggetto una rigorosa delimitazione di una pratica professionale, per la quale si propone una lettura complessa (perché frutto di numerose determinazioni), *verticale* (capace di andare in profondità), *gruppale* (poiché la matrice transindividuale deve essere recuperata in dispositivi di confronto, conflitto e cooperazione) e *attiva* (per tematizzare l'intreccio fra la prassi e l'astrazione avendo come oggetto le diverse pratiche effettivamente realizzate in un determinato contesto)».

In particolare, la supervisione pedagogica, nel contesto delle scuole dell'infanzia, si configura quale strumento di riflessività, di auto-osservazione e di analisi delle pratiche, delle relazioni e dei molteplici livelli che, in essa, si incontrano (Belardi & Wallnöfer, 2007; Oggionni, 2013). Tale processo pone al centro del ragionamento individuale e collettivo le proprie e altrui condotte, la loro coerenza o meno con gli ideali di riferimento e la loro relazione con il sistema di valori più ampio veicolato dalla società nella quale si vive. Supervisione che ha espliciti riflessi in termini formativi (Zanchettin, 2009): la maggior parte della formazione docente, infatti, potrebbe essere intesa come la congiunzione tra riflessione continua, profonda e critica circa le pratiche e il riflesso in queste ultime, in termini di modifica delle proprie condotte da parte dell'insegnante, mediante conoscenza professionale, acquisita tramite l'esperienza e la razionalità di cui tutto il processo necessita. Ciò emerge chiaramente anche dalle parole di un'insegnante:

> *«Faccio molta fatica a pensare a una formazione che non includa un lavorare su sé stessi, quindi sviluppare delle strategie e delle competenze per potersi rileggere e analizzare. Una formazione come strategia per l'autoanalisi. Quasi più all'interno di una supervisione pedagogica in cui insieme riflettiamo su cosa abbiamo fatto, perché lo abbiamo fatto. "Io ho fatto questo", ma tu col tuo punto di vista diverso avresti fatto in un altro modo» (intervista a I.B., 22/6/23).*

In tal senso, la supervisione è *formazione permanente alla riflessività*, pedagogicamente avvertita, che:

> «realizza una detecnicizzazione del fare educazione e lo riporta alla sua complessità costitutiva, come pure alla sua processualità aperta, alla propria struttura problematica e gli impone di pensare, con

> decisione e con precisione, questa condizione inaggirabile. E lo fa legando l'atto educativo a una riflessione critica, di tipo pedagogico generale e pedagogico-critico in particolare» (Cambi, 2003, p. 49).

Altresì, a sostegno della riflessività e, al contempo, della formazione professionale dell'insegnante, oltre che, in ultima istanza, della pratica educativa e didattica, svolge un ruolo cardine il dispositivo della *documentazione pedagogica* (Dahlberg & Moss, 2005, pp. 107-110; Sposetti & Szpunar, 2018; Paterlini, 2019, p. 110; Lupi, 2023). Essa rappresenta un'efficace pratica anche nell'ambito della supervisione, ma, presa in esame nella sua essenza, si configura quale processo di emersione e analisi dei processi, spazio di riflessività, individuale e gruppale su questi e, quindi, quale occasione di confronto e dialogo tra punti di vista diversi e elemento stesso nell'apprendimento (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Essa offre la preziosa opportunità di trattenere, di tener traccia e di poter dunque riflettere successivamente, individualmente o in gruppo, sulle azioni e sui processi mentali a esse associati, come suggerito da Luigina Mortari (2003, p. 90):

> «La scrittura avente per oggetto la propria esperienza consente la ritenzione, cioè rende disponibile un materiale esperienziale sul quale ritornare riflessivamente per guadagnare consapevolezza dei propri vissuti e delle esperienze mentali che li hanno accompagnati».

Quando poi tale scrittura permette di valorizzare i processi di apprendimento e di indagine messi in atto dal gruppo di bambine e bambini della sezione, ecco che assume un ruolo ulteriormente prezioso: innesca, infatti, un meccanismo di descrizione dell'accaduto, risignificazione anche attraverso il confronto con altri, esplorando in profondità le situazioni vissute e formulando ipotesi di giudizio e di intervento. La *documentazione pedagogica* dopo aver stimolato una attenta analisi e osservazione delle condotte di bambine e bambini, invita lo sguardo dell'adulto a concentrarsi sulle proprie pratiche, sui processi educativi e sull'ambiente in cui questi si dispiegano. Essa fa parte di un ampio e ricorsivo processo che consta di diversi elementi: osservazione (Michelini, 2017; Pastori, 2017; Salerni & Cassibba, 2023), riflessività in gruppo (Cambi, 2003; Michelini, 2016; Chello, 2021), autovalutazione (D'Ugo, 2013; Benedetti, Gariboldi & Maselli, 2018) e correlate azioni di miglioramento (Benedetti, Gariboldi & Maselli, 2018). Tutti questi si relazionano, si intrecciano e portano un proprio contributo alla strutturazione delle esperienze quotidiane. Per quanto riguarda la documentazione pedagogica, appaiono particolarmente dense e significative le parole di una pedagogista intervistata:

> *«Ecco sulla documentazione: penso che spesso sia troppo banalizzata nelle esperienze quotidiane e parlo anche a partire da noi. Ed è per*

questo che, secondo me, la formazione degli adulti per tutta la loro vita professionale, è fondamentale. Sono entrate da pochi anni settanta insegnanti nuove. Non a caso siamo partiti dalla documentazione: perché prima di tutto la documentazione è un allenamento a saper vedere. Troppo spesso sappiamo che viene confusa con la comunicazione, comunicazione agli altri, alle famiglie. Quindi sicuramente riposizionarsi sul ruolo della documentazione come il saper vedere processi di apprendimento è fondamentale. Per questo la documentazione è una dimensione politica, etica, prima ancora di essere strumento. Questa è una cosa che mi ha appassionato tantissimo, da quando facevo l'atelierista e passavo ore a sbobinare le conversazioni dei bambini. Proprio perché sono materiale di scavo rispetto ai bambini, ma soprattutto al ruolo dell'adulto. Torniamo lì: il ruolo principale è come l'adulto, insegnante, pedagogista, atelierista che sia, sta lavorando con i bambini. Ed è per questo che la documentazione svolge una funzione etica: perché ti permette di fare una valutazione del ruolo dell'adulto. È ovvio che la documentazione poi ha diversi step, senza neanche adesso costruire tutto il piano della documentazione. Ma quello che mi piace sottolineare è che, soprattutto, è un oggetto sociale, cioè nel senso che ti obbliga alla relazione con gli altri insegnanti, col pedagogista; cioè, ti vincola al confronto. Ed è quella una dimensione fondamentale, non è solo uno strumento soggettivo, anzi, non deve mai esserlo, ma è soprattutto uno strumento collettivo che ti vincola ad avere più punti di vista sui bambini. Questa è una dimensione per me fondamentale: non avere un unico punto di vista, come a volte accade, sui bambini. Come i bambini utilizzano la documentazione, poi, è una dimensione molto affascinante. Intanto penso che un luogo non debba mai essere neutro, cioè che nelle scuole troppo spesso abbiamo luoghi neutri, è importante che un bambino che entra per la prima volta in quella che sarà il suo nido, la sua scuola, ma già quando fanno le primissime visite, trovi un luogo con molte immagini di bambini, di bambine, di quello che si fa: perché già crei l'immaginario su ciò che potrà accadere. E, soprattutto, testimonia un'intelligenza dei bambini, un'intelligenza degli adulti che sono con loro. E già questo ha un forte impatto. Poi, sicuramente, la documentazione tra le mani dei bambini per poter rivedere i processi. Proprio in questi giorni abbiamo visto alcune documentazioni di come i bambini hanno riposizionato e hanno fatto delle valutazioni sulle loro grafiche, sui loro processi. Questa dimensione del rivedersi, del riascoltarsi che è fondamentale. Poi vabbè, noi sappiamo che l'essere umano apprende per ripetizione e variazione, però un conto è dirlo, un conto è avere dei contesti che mettono nelle mani dei bambini la possibilità di rivedere i loro prodotti, ma soprattutto di ripercorrere i processi che hanno fatto e non in soggettiva, ma anche lì,

> *nella dimensione con gli altri. Quindi poter avere il punto di vista degli amici, poter ripercorrere i processi che hanno svolto, poter ripercorrere i loro pensieri, a volte magari non si riconoscono nei processi che hanno messo in atto. E questo nel breve tempo, nelle esperienze che hanno appena fatto, ma anche nel lungo tempo» (intervista a E.M., 14/6/2023).*

La documentazione pedagogica può essere utilizzata dal gruppo di lavoro educativo, con i bambini, con le famiglie o come forma di comunicazione nei confronti di tutti i soggetti interessati al di fuori dell'istituzione scolastica. Data tale pluralità di target, essa si configura quale processo multidimensionale che, a livelli diversi e utilizzando svariati linguaggi, permette di riflettere sui processi innescati dai bambini, sulle strategie di apprendimento messe in atto, sulla profondità dei ragionamenti e la loro connessione con le esperienze vissute nei quali essi hanno origine. Si focalizza così l'attenzione di adulti e bambini sul processo, nel suo dispiegarsi e nella relazione con le diverse fasi di ricerca e di scoperta, evitando di fermarsi a una superficiale descrizione di ciò che è avvenuto, costruendo luoghi di pratica riflessiva (Contini *et al.*, 2014; Michelini, 2016) e strutturando esperienze educative significative (Massa, 2000).

In particolar modo, uno dei più favorevoli ambiti di intervento, in tal senso, è la strutturazione del *setting* (Dozza, 2000), che comprende dimensioni strutturali, ambientali e relazionali (Fabbri, 1996; Tramma, 2003; Palmieri, 2008), che producono e veicolano significati (Salomone, 1997). Al contempo, tali aspetti richiedono una continua revisione e analisi delle dinamiche che in esse si producono, delle relazioni e dei processi di studio e apprendimento che bambine e bambini mettono in atto.

> «[…] Il dispositivo dell'educazione si attesta da ultimo, e cioè anzitutto, come un dispositivo strutturale. In esso la dimensione spaziale, quella temporale, quella corporale e quella simbolica di qualunque esperienza umana risultano appunto strutturate materialmente come dispositivo specifico. Vale a dire come ciò che determina l'educazione nel suo accadere specifico. Che l'educazione sia socialmente determinata è cosa ovvia; che questa determinazione non sia diretta e immediata ma avvenga per il tramite specifico della struttura procedurale, metodologica ed esperienziale di essa un po' di meno; che tali strutturazioni rinviino ad una materialità ad esse soggiacente meno ancora. È dal tipo di strutturazioni dello spazio, del tempo, della corporeità e della simbolizzazione, dalla esposizione ad esse entro pratiche educative determinate o situazioni educative non volontarie e non intenzionali, dal rapporto qualitativo e quantitativo di esse con l'esperienza spaziale, temporale, corporea e simbolica nella vita

> diffusa, che dipende in ultima analisi l'efficacia dell'educazione, o comunque la sua fattualità e le sue implicazioni ideali» (Massa, 1987, p. 24).

La documentazione di tutto ciò si configura come elemento essenziale per poter poi analizzare, con approccio critico, l'esistente, così da intervenire in modo efficace, con lo scopo ultimo di strutturare esperienze significative.

Così, l'organizzazione di tempi e spazi (interni ed esterni), la progettazione del curricolo, la scelta degli arredi e dei materiali, le modalità relazionali che connotano le interazioni (adulti-bambini, bambini-bambini e adulti-adulti), la partecipazione delle famiglie, i rapporti col territorio, la formazione del gruppo di lavoro, l'organizzazione del lavoro e le modalità di documentazione assumono un ruolo rilevante per la creazione di istituzioni educative rivolte all'infanzia di qualità[7] (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Baldacci, 2006; Gariboldi, 2007; Rinaldi, 2009; Martini *et al.*, 2020). Seppur non tutto possa essere progettato, come ben evidenziato in questo passaggio di un'intervista:

> *«Un sistema di per sé conflittuale, dove variabili di carattere pratico, tecnico, teorico, ideologico, artistico possono incontrarsi, in un certo momento, determinando alcuni effetti, oppure altri. E questi effetti non possono essere predeterminati, anche se possono essere oggetto di previsione, di prospettiva» (intervista a A.D'A., 31/05/23).*

[7] Il dibattito circa la qualità del sistema educativo e di cura per la prima infanzia (ECEC) è estremamente vivo e attuale nel mondo dell'educazione. In tal senso, una posizione affermata, tra le tante, proviene dal campo economico: questa individua nella qualificazione delle istituzioni rivolte alla prima infanzia uno dei principali fattori di risparmio per la spesa pubblica di uno Stato, evitando futuri investimenti in servizi essenziali o, in taluni casi, emergenziali legati a bassi livelli di qualità della vita (Heckman, 2017, 2020). Per altri il focus è concentrato sulla qualificazione del *capitale umano* (Mincer, 1958), sempre attraverso il miglioramento del sistema formativo, fin dalla prima infanzia. Lo scopo sarebbe fornire ai soggetti in educazione un determinato bagaglio di competenze, volto *in primis* a sostenere la produttività delle aziende in cui opereranno e, dunque, in sostanza, alla formazione del buon produttore (Baldacci, 2014, 2022a) e del buon consumatore. C'è poi chi si oppone a tale interpretazione neoliberista della qualità (Dahlberg, 2016), abbracciando una prospettiva relazionale (Pignataro, 2014; Gill & Thomson, 2020; Cagol, 2022) e trasformativa (Mezirow, 1991; Taylor, 2007) in cui il processo di qualificazione delle istituzioni educative per l'infanzia si fonda sulla qualità del *iter* di costruzione dei significati, connotato da una profonda capacità osservativa e di ascolto di bambine e bambini (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Dahlberg & Moss, 2005; Rinaldi, 2009; Clark & Moss, 2014). Si tratta, pertanto, di un movimento in continua evoluzione. La qualità è intesa, in questo caso, non come la strutturazione di esperienze che si sostanzino in apprendimenti misurabili, così come affermato da certe tradizioni collocate, ad esempio, nell'ambito della *school-type education* (Wagner, 2006), ma nella predisposizione delle condizioni materiali e simboliche perché bambine e bambini possano vivere esperienze significative in cui siano considerati determinanti l'espressione di sé e la rielaborazione di tali performance (Massa, 2000). Qualità è quindi, secondo tale prospettiva, una predisposizione istituzionale e individuale nei confronti del cambiamento e del miglioramento delle pratiche, con la consapevolezza della necessità, nel lavoro educativo, di una loro continua rilettura, attraverso il confronto in una dimensione collegiale, volta alla co-costruzione di significati, al continuo rinnovamento dell'agire educativo e alla costante connessione con i mutamenti della società che inevitabilmente si riflettono sui diversi soggetti coinvolti: in prima istanza, bambini, famiglie e professionisti dell'educazione.

Ma, al contempo, nell'ambito di un sistema che si fonda sulla strutturazione delle condizioni sopra descritte, come sottolineato da questa insegnante:

> *«Poi credo che proprio l'ambiente che uno organizza e struttura possa far respirare valori di un certo tipo rispetto ad altri. Se il contesto è il terzo educatore – ormai dovremmo averlo assimilato –, veicola dei messaggi e, anche qui, le scelte che vengono fatte, rispetto alla possibilità dei bambini di esprimere, di lasciare traccia del loro fare, del loro percorso, che via via nel tempo si costruisce rispetto a delle scelte progettuali che vengono fatte, sono importanti. È nostra responsabilità far sì che un genitore non si ritrovi in mano un documento scritto che parla di quello che è stato fatto – questa sarebbe una banalizzazione della documentazione. Io intendo una responsabilità professionale, etica: dare voce a quel bambino, anche attraverso dei materiali che raccontino davvero di lui, attraverso il quale lui possa lasciare un segno di un mondo che è diverso da quello adulto. E per capirlo, per comprenderlo, dobbiamo dare modo a loro di poterlo esprimere. E noi trovare le chiavi di lettura per valorizzarlo e per capirne i diversi significati. Credo che, forse è una cosa banale, la letteratura per l'infanzia sia così cambiata negli anni: ci sono dei libri che, dal punto di vista etico, sono bellissimi. Leggere un libro in una 'situazione x' vale più che stare ad argomentare… sfruttare materiali come il libro, come può essere l'esperienza di una mostra o qualsiasi realtà, anche di contatto col territorio, che possa sostenere dei pensieri legati a dei valori» (intervista a S.S., 20/6/23).*

Documentazione pedagogica intrinsecamente legata ai processi di valutazione che, nelle scuole dell'infanzia – anche se si ritiene possa essere una prospettiva efficace in tutti gli ordini e i gradi (Corsini, 2023) – non prevedono la misurazione puntuale e oggettiva degli apprendimenti e la valutazione della qualità del servizio in base a essi – come previsto nell'ambito, ad esempio, dell'ampia e articolata gamma di proposte avanzata dalla *school-type education* (Wagner, 2006). Questi si concentrano, infatti, sulla creazione delle condizioni materiali e simboliche perché bambine e bambini possano vivere esperienze significative in cui possano esprimere sé stessi per poi rielaborare, anche collettivamente, tali performance (Massa, 2000).

Terzo elemento che ha sostenuto la creazione di tale categoria e, al contempo, anello di congiunzione tra questa – *posizionandosi eticamente nella relazione educativa* – e la precedente – *rendendo intenzionale ed esplicita la cornice etica dell'agire educativo* – è la strutturazione di *Comunità Educanti Riflessive* (D'Antone & Iori, 2024). I tratti salienti di questa realtà attingono ai costrutti di *Comunità di Pratica* (CdP) e *Comunità di Pensiero* (CdPe), a cui si aggiungono due ulteriori connotati specifici.

La CdP è una comunità operativa formata da soggetti che svolgono collet-

tivamente attività determinate da obiettivi condivisi, in uno specifico arco di tempo, andando a sviluppare pratiche sociali che rispondano all'insorgere di problemi per la comunità stessa, costruendo significati riconosciuti dalla collettività e generando identità (Wenger, 1998). La CdP, inoltre, prevede una forte componente di apprendimento condiviso, in quanto si tratta di soggetti che, condividendo interessi e obiettivi, agiscono insieme per raggiungere determinati scopi e, durante quell'azione regolare e ricorsiva, apprendono. Anzitutto, a svolgere sempre in maniera più accurata ed efficace quelle azioni (*ibidem*). La CdP si pone come obiettivo la costruzione di conoscenza nell'ambito di una determinata organizzazione, a cui ogni individuo che ne fa parte può avere accesso. Assunto di base è l'apprendimento che ognuno può raggiungere tramite la propria e l'altrui esperienza, in quanto fenomeno sociale, fondato sulla negoziazione di significati all'interno di una comunità caratterizzata da una forte interazione tra i suoi membri.

In particolare, tre sono gli elementi che connotano la CdP:

– la presenza di un *dominio comune*, quale sfera di azione e di interesse, che genera appartenenza e motiva all'azione di ciascun partecipante, definendo l'identità stessa della comunità;
– la CdP è composta da soggetti che, mediante discussioni e confronti, analisi e condivisione di esperienze, costruiscono un repertorio comune di norme, procedure, simboli, strumenti e metodi di risoluzione dei problemi riscontrati;
– questo avviene principalmente grazie alla *condivisione continuativa* del sapere e degli apprendimenti realizzati nel corso dell'azione tra tutti i membri della CdP.

La CdPe, così come elaborata da Maria-Chiara Michelini (2016), fortemente intrecciata alla CdP, è contraddistinta dalla *reciprocità* tra i soggetti che la compongono, che condividono un impegno reciproco e consapevolmente scelgono di compartecipare a processi trasformativi, in cui si incontrano punti di vista differenti:

> «Parliamo di comunità di pensiero quando i membri accettano di essere l'uno per l'altro elemento essenziale dello sviluppo di sé e, a partire dalla condivisione delle pratiche, oggetto del pensiero. Tratto specifico di questa forma di aggregazione consiste, appunto, nella consapevolezza, fatta propria e condivisa, di un legame emancipativo reciproco» (*ivi*, p. 81).

La CdPe si riconosce nell'ambito di principi e valori attinenti alla sfera della *democrazia*, della libertà e della partecipazione:

> «Ha senso parlare di comunità di pensiero in riferimento ad una realtà concreta che superi il semplice esercizio dialettico nella direzione di forme effettive ed efficaci di scambio democratico di

> risorse e scopi comuni di pensieri che si chiariscono e si alimentano nel confronto con altri membri» (*ivi*, p. 91).

Essa pone altresì come proprio tratto decisivo la *riflessività*, come descritto da Michelini (*ivi*, p. 93):

> «La caratteristica che sembra avere il tratto della cardinalità per definire una comunità di pensiero è costituita dall'oggetto attorno a cui essa si costituisce: non l'azione, ma i pensieri dei professionisti a partire dall'azione e sull'azione».

Si tratta, dunque, di costruire contesti in cui vi siano le condizioni perché pensare e agire siano realmente complementari, nell'ambito di un processo ricorsivo e circolare di vicendevole nutrimento e in cui sia valorizzata la componente problematizzante e critica. E ciò avviene, infine, mediante una connotazione fortemente *dialogica*, ovvero nella predisposizione di «dispositivi, azioni, strumenti» (Michelini, 2016, p. 110) che supportino il confronto e l'esplicitazione dei pensieri dei membri della CdPe, a partire dalla condivisione delle loro esperienze.

Anche la *Comunità Educante Riflessiva* (CER) – come la CdP – prevede uno specifico ambito di interesse, con le conseguenti competenze richieste ai suoi membri per avervi a che fare, in continua evoluzione, nel rapporto materiale e immateriale col contesto, oltre che determinati obiettivi condivisi. Al contempo, anche la CER si caratterizza per la creazione delle condizioni perché vi sia un rapporto dialogico rispettoso e attento tra i soggetti che le compongono, in cui ognuno esprima il proprio punto di vista e ascolti quello altrui, reciprocamente, orientandosi verso una gestione delle decisioni tramite il consenso, come nella CdPe. Il dialogo e l'azione, in questo contesto, sono inoltre caratterizzati da uno stretto rapporto con la riflessività, ovvero con un'azione continua e ricorsiva che punta l'attenzione del singolo e del gruppo sulle azioni compiute, le motivazioni che le hanno guidate e le loro conseguenze.

Una scuola dell'infanzia o una sezione che divengono una *Comunità Educante Riflessiva* (D'Antone & Iori, 2024), in connessione col territorio che le circonda, coinvolgendo adulti e bambini dentro e fuori la scuola, rispetto a CdP e CdPe si distinguono per due ulteriori connotati specifici: la *postura etica intenzionale e consapevole dell'insegnante* – su cui ci si concentra in questo paragrafo – e la *promozione di consapevolezza etica* (Vd. pp. 159-161). Particolarmente efficaci, in tal senso, appaiono le parole, già citate in precedenza, di un'insegnante:

> *«Tutti i giorni un insegnante coscienzioso si ferma, cerca di riflettere sul proprio agire e lo fa, possibilmente con i colleghi, per trovare la giusta soluzione, proprio perché si mettono insieme i diversi punti di vista e le diverse possibilità, per trovare insieme, in quel momento,*

> *possibili soluzioni alle situazioni problematiche che, in ambito educativo, si incontrano quotidianamente. Però, il grado di consapevolezza e di intenzionalità dell'intervento educativo – dove l'etica ha una sua formalizzazione al pari di qualsiasi altro contenuto di un progetto educativo – secondo me è un altro tipo di livello. E non so se lo si è adeguatamente ricercato nel confronto, come lo si fa per tanti altri elementi» (intervista a S.S., 20/6/23).*

Da un lato, quindi, la CER si situa in un contesto di apprendimento formale (Ariemma, 2016, pp. 69-71), nel nostro caso la scuola dell'infanzia, e si fonda su un approccio educativo che si caratterizza per la consapevolezza, da parte degli adulti coinvolti, circa le motivazioni che sorreggono le condotte messe in atto: un'*intenzionalità educativa* che si nutre della contezza che il processo e l'esperienza rappresentano l'essenza dell'agire educativo e, di conseguenza, le condizioni materiali del processo educativo (D'Antone, 2023a, pp. 97-118) ne siano il perno. Tutto ciò, adottando una postura di ricerca (Pastori, 2017) ed evitando una cristallizzazione all'interno di recinti invalicabili e ingabbianti, entro i quali riprodurre *copioni immutabili*, ponendo in discussione, pertanto, i fantasmi[8] che possono inconsapevolmente intervenire sull'agire educativo, allontanandolo dal piano di realtà (Enriquez, 1980; Tramma, 2003, pp. 99-103). Dall'altro, la CER è alimentata dall'orientamento etico del professionista dell'educazione, che veicola un'idea di comunità mediante la strutturazione del clima etico. In tal senso, si configura come efficace la dotazione, da parte delle équipe educative, di strumenti progettuali (Dahlberg & Moss, 2005, pp. 106-110), che possono essere – e, anzi, è utile che siano – costruiti nel determinato contesto in cui verranno utilizzati (Martini *et al.*, 2020). Questi sostengono, infatti, il processo ricorsivo 'esperienza – osservazione – documentazione – riflessione e interpretazione – proposta di rilanci – esperienza', al fianco di un sistema di *supervisione pedagogica* (D'Antone, 2023a), che sia

[8] Colui o colei che ha responsabilità educative nei confronti di altri è naturalmente abitato da *fantasmi*, ovvero modalità relazionali e concezioni del proprio ruolo che ne influenzano l'agire. Si tratta di un necessario, quanto inevitabile, corredo, o bagaglio, con cui ci si presenta all'azione educativa, in virtù del proprio vissuto, ma che rischia di divenire tossico qualora non sia correlato alla necessaria consapevolezza di sé. Questa serve, in particolar modo, per prevenire il possibile sopravvento di un fantasma su tutti gli altri, poiché una dimensione totalizzante potrebbe sfociare nel patologico. I fantasmi hanno a che fare con pulsioni e angosce che possono produrre uno spostamento rispetto al piano di realtà. Enriquez (1980) ne ha proposto un elenco: il *formatore*, che ha lo scopo di imprimere una forma buona, ordinata, in chi incontra nella relazione educativa; il *terapeuta*, che vuol guarire ferite altrui e restaurare risorse rovinate; il *maieuta*, che intende far venire alla luce, far emergere dal soggetto ciò che è già dentro di lui, rendendolo consapevole; l'*analista*, che spiega all'altro la sua situazione per fargli prendere consapevolezza della propria realtà; il *militante*, che ha l'obiettivo di produrre un cambiamento, stimolando l'azione altrui, ovvero la responsabilità che si traduce in atto; il *riparatore*, che vuol farsi carico dei problemi altrui, anche a costo di sacrificarsi; il *trasgressore*, che intende liberare dai divieti e dalle repressioni imposte dall'istituzione; il *distruttore*, che ha lo scopo di produrre sofferenza nell'altro, renderlo dipendente, mentre si convince di volerlo rendere autonomo.

profondamente trasformativa e traduca in prassi l'*etica della responsabilità* (Baldassarre, 2009, p. 16; Fabbri, 2014, p. 145). In tal senso, l'attitudine etica dell'insegnante si incarna in una serie di elementi intrecciati tra loro e in continua relazione e interscambio: riflessività, capacità critica, osservativa e documentativa, lavoro collegiale, relazioni autentiche, organizzazione dei contesti, predisposizione dei rilanci[9]. Questa condotta funge da esempio per i soggetti con cui ha a che fare, così come la modalità di interazione con altri (bambini, colleghi, genitori, personale ausiliario, dirigenti, ecc.), al pari di ogni azione educativa, trasmette un'idea di confronto con l'alterità: «L'insegnante è un modello anche nella relazione con l'alterità. La sua competenza etica è determinante nella creazione di un clima di rispetto e di dialogo con gli altri» (intervista a P.S., 14/12/23).

> «In maniera ricorsiva e ripetuta l'insegnante 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» (Iori, 2023, p. 116).

La consapevolezza degli adulti circa tali elementi e questioni e il suo nutrimento ricorsivo scaturiscono nella pratica quotidiana nel gruppo di adulti e nelle relazioni con bambine e bambini, promuovendo ulteriore consapevolezza circa le proprie prassi, le motivazioni che le hanno generate, i valori su cui esse poggiano e la coerenza, o meno, con essi.

Un corollario imprescindibile nella costruzione delle CER e, più in generale, nella strutturazione del clima etico della sezione e, ancora, della relazione educativa, è uno dei canali attraverso cui tali realtà vengono veicolate: il dialogo tra adulti e bambini. Al pari dell'educazione etico-sociale nel suo complesso, in quanto sua particolare e decisiva dimensione, esso ha una propria sfera implicita e una esplicita.

> «Nella letteratura sulla materia, si usa innanzitutto distinguere tra *curricolo esplicito* e *curricolo implicito*. Il primo, quello esplicito, riguarda gli scopi formativi perseguiti dalla scuola in modo pie-

[9] La strutturazione di ambienti, materiali ed esperienze stimolanti dal punto di vista etico, è importante che avvenga attraverso molteplici linguaggi (audio, video, situazioni immersive, corporeità, narrazioni, dialogo tra pari, ecc.), con lo scopo di fungere da stimolo significativo per successive riletture e confronti da parte del gruppo-sezione, in piccolo, medio o grande gruppo.

namente intenzionale e consapevole, che coincidono per lo più con gli apprendimenti delle diverse discipline di studio (conoscenze e abilità linguistiche, matematica, storiche, scientifiche ecc.). A questo proposito, si parla anche di *curricoli disciplinari* (curricolo linguistico, matematico ecc.). Il curricolo implicito, invece, riguarda effetti formativi del lavoro scolastico che non sono perseguiti in modo pienamente intenzionale, senza che per questo siano del tutto inconsapevoli e accidentali. Si tratta cioè per lo più di esiti collaterali, rispetto ai quali l'attenzione dei docenti è minore o intermittente. Solitamente, la formazione morale viene collocata entro questa seconda dimensione curricolare. In altre parole, il docente mira intenzionalmente e sistematicamente agli scopi formativi della disciplina che insegna, ma nel lavoro scolastico sono implicate anche dimensioni etiche, delle quali egli è grosso modo consapevole senza però concentrarsi – se non a tratti – su di esse. Intendiamo mettere almeno in parte in discussione questa collocazione dell'educazione morale nella dimensione implicita del lavoro scolastico, per guadagnarla in una certa misura al curricolo esplicito ossia a una formazione intenzionale e consapevole. Questo non implica l'illusione di rendere pienamente trasparente il processo dell'educazione etico-sociale scolastica. La specificità istituzionale della scuola rispetto all'istruzione porta necessariamente (e doverosamente) gli insegnanti a concentrarsi maggiormente sulle acquisizioni intellettuali. Tuttavia, abbandonare totalmente l'educazione etico-sociale alla dimensione implicita significa renderla meno controllata e meno garantita nei suoi esiti, che – a dispetto della buona fede dei docenti – potrebbero diventare discutibili. Infatti, se viene meno una consapevolezza della problematica della formazione etico-sociale, il docente tenderà a semplicemente seguire i propri abiti mentali, intrisi di senso comune» (Baldacci, 2020, pp. 61-62)

Anche per quanto riguarda il dialogo tra adulti e bambini, così come quello tra adulti, vi sono una componente intenzionale e consapevole e una maggiormente accidentale. Le scelte legate al linguaggio, che veicola contenuti e narrazioni, rientrano in questo alveo (Loiodice, 2019; Mortari & Ubbiali, 2019; Santiago, 2019; Vasallo, 2023): quanto più un insegnante si dimostra consapevole e attento nelle decisioni che prende in ogni istante della quotidianità in merito alle parole, tanto più si dimostrerà efficace nella relazione educativa e nella strutturazione di esperienze significative. Il *dialogo docente-discente* si configura come comunicazione interpersonale che sprona le competenze di ragionamento e veicola, parallelamente, una narrazione riguardante le pratiche comunitarie e collettive, incidendo sulla formazione di *abiti mentali democratici* o meno (Baldacci, 2020, p. 97). Può svolgersi in una situazione duale, di pic-

colo o di grande gruppo, ma è inevitabilmente connotato da *asimmetria* (Buber, 2018, pp. 61-64), ovvero dalla riproduzione di dinamiche di potere (Foucault, 1977; Riva, 2004, pp. 171-183; Baldacci, 2024), di cui è necessaria, anzitutto, una profonda consapevolezza. Il dialogo si pone nell'ambito dell'incontro con l'alterità, che da diversi filosofi è stato individuato quale elemento costitutivo dell'essenza umana (Rogers, 1969; Lévinas, 2016; Buber, 2018). È stato, altresì, sottolineato come questa pratica si opponga, per sua natura, al dogmatismo e al fanatismo (Calogero, 2015), sollecitando l'ascolto di punti di vista diversi dal proprio, alla possibilità di convincere l'altro o di lasciarsi convincere. Perché tale relazione, nel contesto scolastico, possa essere efficace Rogers individua tre caratteristiche dell'insegnante: autenticità, accettazione incondizionata della persona con cui si interagisce e comprensione empatica, emotiva e razionale, dell'altro (Rogers, 1969).

Un tratto fondante, che appare trasversale a tali caratteristiche, è l'*individualizzazione* dell'azione educativa dell'insegnante (Biesta, 2017/2022), la consapevolezza del suo intervento su ogni soggetto con cui ha a che fare, anche in base all'unicità che lo caratterizza, tentando di conoscerlo ed entrare in relazione con lui autenticamente e profondamente, allontanandosi, così, dalla riproduzione meccanica di quei *copioni immutabili* già citati e di quei fantasmi che allontanano dal reale (Enriquez, 1980).

In particolare, tra gli strumenti educativi e didattici che possono essere utilizzati, consapevolmente, quindi nell'ambito del curricolo esplicito, per promuovere il pensiero riflessivo e la sua condivisione, nel contesto della scuola dell'infanzia, un ruolo particolare è giocato dall'*assemblea* (Mussini, 2020). Si tratta di un elemento che necessita, per ricollegarsi alla dimensione precedente, di particolare approfondimento formativo da parte degli insegnanti. L'assemblea può essere svolta in uno o più momenti nel corso della giornata: sostanzialmente, l'intero gruppo sezione, o una sua parte, a seconda delle necessità, si incontra e discute di una particolare questione. Può essere utilizzato per rilanciare un particolare momento di apprendimento a tutto il gruppo, per formulare insieme ipotesi su come muoversi in futuro, per analizzare insieme un fatto rilevante accaduto nel gruppo o fuori di esso (eventualmente riportato da bambine e bambini perché ascoltato a casa o recepito tramite i mass media). Essa rappresenta un luogo di confronto tra diversi vissuti, molteplici sistemi valoriali, competenze e attitudini. In quanto tale, è luogo di crescita di ciascun soggetto: anzitutto, poiché rappresenta un'opportunità di incontro con l'alterità, con tutte le implicazioni di sviluppo che questa veicola. Ed è, certamente, per le medesime ragioni, anche luogo di grandi fatiche. Bambine e bambini di tre anni possono così sperimentare primi abbozzi di discussione democratica tra pari (De Bartolomeis, 1981, pp. 35-37; Baldacci, 2020, pp. 100-107), vivendo «situazioni dense, generative, feconde di *shock* culturali, riflessioni profonde e conoscenza di sé» (Iori, 2024b, p. 70), in quanto «valorizzano l'espressione di sé e la rielaborazione delle esperienze vissute, concretizzando nella quotidianità le peculiarità della *comunità di pensiero*» (*ibidem*). In tal

modo, vengono proposte e vissute da bambine e bambini modalità relazionali fondate sull'ascolto (Rinaldi, 2009), in cui viene valorizzato il pensiero di ognuno, il confronto tra diversi punti di vista, e, in sostanza, l'*agency* (Emirbayer & Mische, 1998; Archer, 2000; James, 2009; Bjerke, 2011; Valentine, 2011; Varpanen, 2019). Si tratta di una forma di partecipazione alla vita della comunità che manifesta autonomia nell'azione e nel pensiero, ovvero una scelta tra molteplici possibilità, con lo scopo ultimo di un cambiamento sociale (Apple, 2013; Baraldi, 2015). Il diritto di bambine e bambini all'*agency* coinvolge *scelta* e *conoscenza* e da essa consegue una imprescindibile responsabilità nei confronti della comunità. Per giungere a una scelta autonoma e consapevole è necessario che sia riconosciuto il diritto alla conoscenza (Heritage & Raymond, 2005), così da poter prendere una decisione consapevole delle informazioni necessarie e utili a essa. Tale riconoscimento dipende, però, in società basate sulle norme di età, da un'azione esercitata dagli adulti (Wyness, 2013), in particolar modo inerente alla valorizzazione del punto di vista, delle idee, delle strategie messe in atto e del pensiero di bambine e bambini. Il sistema sociale educativo, al pari degli altri (giuridico, politico, familiare), è determinato dai processi comunicativi (Luhmann, 1990). È proprio attraverso tali dinamiche (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1971) che si determinano le condizioni, o la loro assenza, per l'esercizio dell'*agency*: nella scuola essi sono di carattere gerarchico[10]. È l'adulto ad attribuire o meno tale diritto. Facilitare la partecipazione di bambine e bambini, quale impostazione didattica (Walsh, 2011), concretizzare la pedagogia dell'ascolto (Dahlberg & Moss, 2005; Rinaldi, 2009), attraverso la creazione di spazi – fisici, simbolici e temporali – in cui il pensiero del bambino non solo abbia cittadinanza, ma sia valorizzato al pari di quello adulto e far sì che le narrazioni dei bambini possano *interrompere* e contraddire quelle proposte dagli adulti, significa anche creare i presupposti per una partecipazione attiva equamente distribuita tra adulti e bambini, per l'*empowerment* dell'espressione personale dei bambini, per la loro *agency* e per la manifestazione delle proprie emozioni da parte di bambini e adulti.

L'assemblea, in tal senso, può assumere un ruolo determinante, come descritto chiaramente in questi passaggi di interviste:

> *«L'assemblea, cioè questa situazione in cui coi bambini si crea quotidianamente l'abitudine al sostare in situazioni di confronto e di dialogo. [...] Non dobbiamo dimenticarci che si tratta di bambini: la comunicazione non avviene solamente attraverso il verbale, ma in*

[10] Il sistema educativo è storicamente connotato da una struttura gerarchica che si fonda sulla diversa autorità riservata a insegnanti e studenti. Sono tre le principali aree in cui essa si dispiega: 1) la differenza tra azione corretta e azione errata dello studente è attribuita dall'insegnante; 2) la distinzione dei ruoli in particolar modo per quanto riguarda insegnamento e valutazione in contrapposizione all'apprendimento e alla sua dimostrazione; 3) aspettative nei confronti dell'apprendimento e del comportamento dello studente, anche in questo caso stabilite dall'insegnante o dall'istituzione che egli rappresenta.

una complessità di linguaggi che passano attraverso il corpo, attraverso l'espressività, attraverso il fare e quindi l'aspetto di cura di quanti modi ciascuno di loro può avere per esprimersi è nostra responsabilità: è uno dei primissimi passaggi che dobbiamo mettere a fuoco, come insegnanti» (intervista a S.S., 20/6/2023).

«Nel momento in cui parla, così come quando agisce… ciò permette di far venir fuori quello che un bimbo prova. Noi, per esempio, durante il circle time*, a turno, una volta al giorno creiamo una situazione in cui possano raccontare, scegliere uno* smile *e raccontare come si sentono: è un modo per stare a contatto più con l'interiorità, con un'emozione, ovviamente per gradi» (intervista a S.S., 23/11/23).*

«C.R.: Secondo me la caratteristica o le categorie, su cui possiamo lavorare in questa fascia d'età, sono: il rispetto di sé e degli altri, il valore della difesa della libertà, che non è sempre data e il valore delle proprie idee, del proprio pensiero, ma anche del saperlo mediare, negoziare con gli altri. Quello che facciamo tutti i giorni in assemblea: lavorare sul saper ascoltare, dire la propria, negoziare e mediare le idee di tutti. Essere empatico con l'altro e saperlo sentire, entrare in empatia con l'altro, sapere fin dove mi posso spingere con le altre persone. Ognuno ha il suo spazio, io posso dire la mia, ma con attenzione a non varcare i limiti dell'altro.
M.I.: Hai parlato dell'assemblea come luogo di espressione di sé, di mediazione con gli altri, di empatia, di rispetto, vuoi aggiungere qualcosa?
C.R.: Si, è un luogo in cui si fa esercizio di democrazia attiva. Il compito dell'insegnante è quello di creare un contesto in cui siano realmente vissuti questi valori. Si creano delle piccole comunità in ogni sezione. È un piccolo osservatorio di quello che possono diventare, possono fare, possono sperimentare. L'anno prossimo, per esempio, avrò una sezione di bambini di cinque/sei anni e voglio liberare la mia creatività: [...] penso a una sorta di giornalino di sezione sugli argomenti che per loro sono importanti, anche ricavandolo dall'attualità; si possono già iniziare a fare dei ragionamenti su questioni attuali. [...] L'habitat naturale per una riflessione condivisa, secondo me, è l'assemblea: per fare esperienze valoriali di discussione, di dibattito, di confronto di idee sui valori coi bimbi, un luogo ricorsivo dove i bambini sanno che c'è attenzione, ascolto nei loro confronti e che si ripresenta, non che sia un'eccezione. In cui si affrontino argomenti quotidiani. Anche attraverso dei libri: avere, nello spazio della lettura, anche libri significativi dal punto di vista valoriale. Ad esempio sull'inclusività. Possono dare il via a discussioni, anche, ad esempio, per abbattere gli stereotipi di genere. Il libro è sicuramente uno

strumento fondamentale. Se tutti i giorni il bimbo incontra quel tipo di libro, di argomento ed entra a far parte della sua quotidianità, diventa una cosa routinaria e normale anche poi nel discuterne, nell'affrontarla» (intervista a C.R., 28/6/23).

I caratteri determinanti dell'assemblea possono essere, dunque, così sintetizzati: la conduzione da parte dell'insegnante, le domande, l'atmosfera che innesca. L'assemblea presso le scuole dell'infanzia necessita di un impegno progettuale da parte degli insegnanti e di un'attenta e rigorosa consapevolezza delle modalità con cui porre le domande (Gariboldi, 2020), necessariamente aperte e generative, creando così, come comunità, un'atmosfera coerente con quanto descritto: rispettosa, curiosa, di ascolto attivo (Rogers, 1969; Sclavi, 2003). Il docente ha il compito di interrogarsi su quale tipo di relazione innescare con il proprio comportamento, di osservarsi in termini di comportamenti verbali, non verbali e paraverbali (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1971, pp. 41-43), di riflettere sulle azioni messe in atto e di agire per riparare certe proprie condotte o portare rilanci all'interlocutore, qualora necessario.

Particolarmente adeguato alla traduzione di tali aspetti nel contesto scolastico – e in particolare nella scuola dell'infanzia – è apparso, nel corso della ricerca, nelle esperienze delle insegnanti intervistate, l'*approccio progettuale* (Dahlberg & Moss, 2005, pp. 105-110; Iori & Liuzzi, 2024). L'approccio progettuale è, anzitutto, una prospettiva attraverso la quale il posizionamento etico dell'insegnante si dispiega nella pratica quotidiana, mediante una particolare attenzione alla riflessività, che è considerata l'elemento portante del sistema. La capacità osservativa messa in atto dal docente, sia inerente a sé, sia per quanto riguarda gli altri, e il suo riflesso educativo, in termini di elaborazione di obiettivi e di costruzione – insieme a bambine e bambini – di progetti di ricerca, sono le due fonti dalle quali sgorga il fiume di una visione che non si cristallizza in un metodo rigido e definito, ma si evolve continuamente, pur mantenendo alcuni capisaldi che lo connotano. Tra questi: l'osservazione dei bambini e dei processi relazionali e di apprendimento che mettono in atto, la strutturazione di esperienze significative sulla base di tali osservazioni, l'ascolto del pensiero dei bambini e la partecipazione delle famiglie (Cavallini & Giudici, 2009; Rinaldi, 2009; Gariboldi, 2015). Si tratta di un'impostazione assai differente rispetto a quella programmatoria, come evidenziato dalle parole di tre insegnanti:

«G.R.: Penso che la scuola dell'infanzia sia importantissima. Negli ultimi anni ci siamo molto concentrate, anche a livello formativo, nella scuola in cui lavoro, nel cercare di realizzare quello che è il sistema integrato 0-6. Abbiamo da tempo iniziato a partecipare a una formazione che ci offre il Comune, congiunta con i nidi e questo per noi è uno stimolo molto importante. Realizzare lo 0-6 vuol dire guardare indietro invece che avanti. Per me è un misconcetto che la scuola dell'infanzia prepari al dopo: che prepari alla prima elementare, alla

scrittura, alla lettura. Noi, da anni, non facciamo niente di questo genere, ma ci si concentra sull'età del bimbo. Quest'età così particolare, più vicina al settore precedente che a quello successivo. Abbiamo riorganizzato tutti gli spazi, tutto il metodo di lavoro, guardando al nido. Guardando al gioco, alla parte motoria, alla parte esperienziale, abbiamo invertito la rotta. Purtroppo, credo che nelle scuole dell'infanzia sul territorio italiano sia un obiettivo molto alto da raggiungere. Non è facile arrivare a dire: "Non si fa più la prescrittura, non si fanno più i librini operativi". Una volta ogni bimbo aveva il libro operativo e quindi faceva attività sul proprio libro. Noi si fanno esperienze più forti. Si cerca di dare rilevanza all'esperienza, che rimane come traccia nel bimbo e quindi nel suo percorso. Siamo andati a eliminare tutta quella parte delle fotocopie, del lavoro tutto uguale, uguale per tutti. Qui nella zona la nostra scuola è un po' un modello, proprio per questo cambiamento di rotta che abbiamo fatto. Credo che insomma, tutte le scuole dovrebbero andare in questa direzione: dare spazio proprio alla creatività, al corpo, al giocare e osservare. Noi si fa tanta osservazione. Una cosa che mi piace molto è che negli ultimi anni abbiamo tolto tutta quella parte che era 'stereotipata'. Per fare un esempio: a Natale, abbiamo eliminato tutti i Babbo Natale, tutti fotocopiati, tutti uguali, tutte le befane, tutti gli alberi di Natale uguali. Noi invece si fanno laboratori creativi dando materiale, dando libero sfogo al bimbo, permettendogli di realizzare una pittura o un piccolo manufatto che crea spontaneamente. Dando chiaramente alcune indicazioni: non è che è tutto buttato là, così come viene. L'insegnante è un regista. Noi si è preso diversi spunti da diversi autori o comunque personaggi della cultura dell'infanzia. Abbiamo tolto tutta la plastica, siamo andati sul legno. [...] Facciamo tanta documentazione fotografica. Siamo passati dalla produzione al processo, cioè prima il nostro modo di lavorare, che rispecchiava il modello delle scuole dell'infanzia, era 'produrre': arrivare in fondo all'anno e dare al genitore la produzione (tutto il lavoro di Natale, le stagioni, le figure, le forme geometriche, il pregrafismo). Ora si dà più senso al processo di apprendimento, quindi a come si arriva a quell'apprendimento, come l'abbiamo fatto, dando proprio rilevanza all'esperienza dei bimbi.
M.I.: Raccolgo dalle tue parole quello che mi sembra un passaggio da un approccio programmatorio, adultocentrico, a un approccio progettuale dove il bambino è al centro. Da un approccio in cui tutto sta nella testa dell'adulto ed è lui o lei che decide cosa si fa, quando e perché (anche molto in anticipo) a uno in cui quei determinati bambini di quella determinata sezione, ciascuno nella propria unicità, con le proprie competenze e i propri bisogni, vengono osservati (le loro soggettività, i loro processi di scoperta e di esperienza) per poi dare ulteriori rilanci. È così?

G.R.: Sì. La programmazione chiaramente noi la consegniamo perché abbiamo l'obbligo di consegnare entro fine novembre una programmazione annuale. Da diversi anni, da quando abbiamo cominciato questa trasformazione, noi facciamo sì una programmazione, ma scegliendo sempre una tematica molto aperta. Per esempio, per due anni abbiamo fatto la programmazione sui diritti naturali dei bambini e delle bambine di Zavalloni, cioè il diritto alla natura, il diritto allo stare fuori, al gioco, alla musica, al riposo. Era talmente trasversale che ogni stimolo che portava il bimbo entrava comunque nella programmazione. L'anno scorso l'abbiamo fatta sulle immagini: tutto quello che è immagine e come l'immagine parla. Dai silent book, *alla pittura, alla fotografia. Quest'anno abbiamo scelto come tematica 'Dalle filastrocche al testo poetico'. Quindi sono programmazioni che non ti ingabbiano più di tanto. C'è un filo conduttore molto libero. E al centro c'è l'osservazione. Ciò che osservi nei bambini e quello che loro portano… Considera però che si fa tanta fatica a cambiare rotta in questo modo, tanta» (intervista a G.R., 13/12/23).*

«Costantemente, quando sono in classe con i bambini c'è da parte mia un pensiero riflessivo. Cioè, ho necessità di stare in quel momento, nel mio pensiero riflessivo. E quando fai un certo tipo di cammino con i bambini, i bambini lo percepiscono. E ti lasciano quello spazio, non so come dire, diventa quasi un dialogo, non esplicito, ma che passa. E quando sono con loro e cammino con loro e mi trovo a supportarli in un processo, subito dopo c'è un pensiero riflessivo. Intanto io come sono stata in quel momento, loro come sono stati, l'obiettivo, quale traguardo abbiamo. Perché alle volte non lo sai: parti perché hai un'idea, ma non sai poi in realtà dove vai; e devi essere disposto a intraprendere la strada che nasce. Non c'è niente di precostituito. A volte mi dicono: "Ma come programmi?". Ma no, non programmo niente. Cammino con loro. Sto dentro quel processo che per me poi diventa fonte di riflessione. Mia, in prima battuta; e della relazione, in seconda battuta. Poi ovviamente momenti dopo ci sono, di riflessione, di continuo scambio. E questo è importante: avere colleghi con i quali riesci a trovare momenti di riflessione. Che non è 'mettiamoci lì e scriviamo che cosa facciamo domani, l'attività di domani'. Da me questa roba qua, non l'avranno mai. Gli insegnanti nuovi me la chiedono. […] Ma io non posso dare questa roba qua: andrei contro il mio sentire, contro quello in cui credo, in cui mi formo. Io propongo: "Se vuoi prova a vivere la mia esperienza, se vuoi prova a camminare con me. Se poi è una cosa che senti, che risuona dentro di te, allora camminiamo insieme". Fortunatamente c'è stata questa apertura, questa disponibilità. Perché non riesci a non farti prendere: se decidi di aprire quella porta, è impossibile, poi richiuderla. Perché è qualcosa dentro di noi, è il nostro vissuto ancestrale. L'esperienza è sicuramente l'elemento centrale nel

processo educativo, ma la rielaborazione coi bambini è altrettanto fondamentale. È importante. Ne hanno proprio bisogno ed è una competenza, di nuovo: riportare la mia esperienza a dei punti. Quali non lo so, ma ci sono. E quindi li andiamo a riscoprire insieme. Quando vivo un'esperienza la restituzione di quello che è stata diventa fondamentale perché mi permette di fissare dei concetti dentro di me. Nella memoria a lungo termine ci vanno perché li ho vissuti con piacere, li ho vissuti perché son partiti da me, ma ho anche bisogno di arrivare a un punto. Ho proprio necessità di focalizzare. Quando abbiamo vissuto l'esperienza ci ritroviamo insieme e riportiamo i punti. Riportiamo il nostro vissuto, che cosa abbiamo sentito, cosa abbiamo vissuto, come lo abbiamo vissuto, che cosa ci portiamo a casa, che cosa portiamo dentro di noi. Di ogni tipo di esperienza. L'altro ieri da noi c'era un vento fortissimo… Come nasce lo stimolo? Arriva una bambina e mi dice: "Maestra, fuori c'è un ventaccione!". Le rispondo: "Wow un ventaccione. Andiamo a conoscere il signor Ventaccione, accipicchia". E quindi siamo partiti. Siamo andati fuori a capire cos'era questo Ventaccione. E l'abbiamo vissuto sotto vari aspetti: con l'ascolto – dove lo sentivamo questo Ventaccione? Se arrivava solo dalle orecchie o se arrivava anche attraverso la nostra pelle, come arrivava. Se ci dava piacere o se ci dava fastidio. Come stavamo. E ritorna il pensiero riflessivo: come sto dentro questa esperienza del signor Ventaccione. E poi il gioco. Gioco che diventa, di nuovo, stimolo: andiamo a catturare il ventaccione. Come lo catturiamo? Quindi coi sacchetti siamo andati a chiudere il ventaccione. Come riuscivamo a posizionare il sacchetto per recuperare e catturare il vento? Non era semplice, quindi hanno dovuto iniziare a fare una scoperta di direzioni. Da dove arriva il vento e dove va? Da lì siamo arrivati, elaborando delle strategie, a… "Ma allora arriva da qua" e qualcuno ha detto: "Arriva da Nord". Ah, i punti cardinali. Se i bambini me lo chiedono, allora cavalco, vado avanti. Siamo arrivati alla Rosa dei Venti. Quando siamo rientrati ho fatto decantare l'esperienza. L'esperienza ha sempre bisogno di decantare. Il giorno dopo l'ho recuperata: può essere fatto in vari modi, non è necessariamente un cartellone, può essere una discussione in piccolo gruppo, in gruppo esteso, in vari modi, l'importante è che ci sia questa restituzione. E quindi abbiamo fissato i vari punti dell'esperienza. È chiaro che per questo momento io lascio sempre comunque liberi i bambini di volerla fare oppure no, mai impongo. Richiamo tutti in gruppo, poi dico: "Proviamo un po' a vedere che cosa questo signor Ventaccione ci ha regalato". E c'è qualche bambino che sta, ma c'è anche qualche bambino che va. Io non impongo di rimanere. Questo, di nuovo, è un altro aspetto importante: perché altrimenti tu leghi un momento prezioso a una costrizione, per cui la volta successiva, quando magari parteciperesti più volentieri, non lo

fai perché hai legato quell'esperienza a un momento di costrizione. Anche questo volere tutti lì a far la restituzione. Tutti dobbiamo restituire: no! Ognuno ha i suoi tempi. Di quello che è uscito non tutti hanno preso tutto, ognuno ha dato il suo contributo. Di quello che è stato. È uscito anche del nuovo, quindi c'è stato l'apprendimento perché non solo c'è stata un'esperienza, c'è stata anche un'elaborazione: è uscito un prodotto nuovo» (intervista a I.D.F., 18/10/23).

«Per me è essenziale, in quanto parte fondamentale del nostro lavoro, l'alleanza educativa con le famiglie, altrimenti non ha senso il nostro lavoro. Rimarrebbe fermo, non fermenterebbe. L'alleanza educativa è necessaria. Si realizza con tanta attenzione e tanto tempo dedicati alle famiglie. Purtroppo, questo non ci viene riconosciuto, questa è tutta una cosa che noi dobbiamo fare in modo volontario, perché l'attenzione alle famiglie non è presa in considerazione dall'istituzione, molte volte. E si costituisce, tutti i giorni, con quello sguardo, quella parola, mentre il genitore entra a portare il bimbo o lo viene a prendere. E già lì, secondo me, è importante l'atteggiamento accogliente, empatico e che permetta di entrare in una relazione di fiducia… Il genitore deve arrivare a fidarsi. E poi è importante creare dei momenti. Per esempio, noi creiamo, di solito a ottobre, una camminata nel bosco che è l'inaugurazione del nostro percorso di educazione all'aperto. E si fa questa mattinata nel bosco a ottobre, dove puoi entrare un pochino più in relazione con le famiglie, anche con quelle nuove arrivate, in modo informale. Insomma, ci si confronta ed è importante. Poi vabbè, ci sono le occasioni istituzionali che sono le intersezioni, le assemblee con le famiglie, però sono poche, sono troppo poche occasioni, i colloqui sono pochissimi. Per restare nei tempi dovremmo dedicare otto minuti per ogni famiglia, quando va bene: è assurdo, perché non si può fare un colloquio in otto minuti. Quindi sono tutte cose che noi facciamo in modo volontario, affinché questa relazione sia efficace. Poi ci rivediamo a Natale, ci rivediamo durante l'anno, facciamo delle giornate aperte dove loro possono venire a scuola e facciamo delle camminate insieme a loro. Perché il nostro progetto di educazione ambientale prevede anche di far conoscere e valorizzare i nostri territori. Sono tutte occasioni in più che offriamo, quasi tutte fuori orario scolastico, perché è logico che le famiglie non possono venire a scuola durante l'orario scolastico, se non in momenti particolari. Però è necessario proprio investirci tanto tempo: è un'attenzione anche alla comunicazione con loro, all'ascolto, all'empatia. Però funziona: una volta che si è instaurato questo rapporto di fiducia, se si va a parlare con le famiglie, per una necessità, per una difficoltà che si incontra, sono molto più ricettive. E poi anche loro hanno bisogno, secondo me, di punti di riferimento, sono un po' sole» (intervista a L.F., 15/12/23).

Le competenze, le emozioni, i pensieri e le relazioni del soggetto in educazione, nell'ambito di un contesto collettivo di studio della realtà, si intrecciano a quelle altrui, divenendo fonte inesauribile di scoperte, costruzione di significati e codici condivisi, esperienze significative, possibilità di sperimentarsi attraverso prove continue e momenti di rilettura e rielaborazione delle stesse (Massa, 2000).

3.3.3 Alfabetizzandosi all'etica emergente

Questa categoria, nata nelle primissime fasi della ricerca, pone le proprie radici nel concetto sensibilizzante *competenza etica*, di cui ha ribaltato la logica, focalizzandosi sulla costruzione di primi alfabeti etici nel contesto della scuola dell'infanzia[11]. Tali alfabeti si fondano sulla creazione delle condizioni materiali che permettano ai soggetti implicati di ascoltare profondamente sé stessi e gli altri, di dare spazio a emozioni e bisogni più profondi (Riva, 2004, pp. 109-114), di scoprire la presenza e il valore dei molteplici punti di vista e di allenarsi al dialogo rispettoso e costruttivo, oltre che logico e razionale, e all'ascolto attivo (Contini *et al.*, 2014). Questa dimensione processuale di alfabetizzazione, che non avviene singolarmente o attraverso l'esempio di qualcuno, ma in una dinamica relazionale e collettiva (Freire, 1970/2002), si svolge in un contesto in cui si incontrano adulti e bambini.

Nel processo di definizione del costrutto di analfabetismo etico, così lo descrive un'intervistata:

> *«Analfabetismo etico è la non conoscenza delle dimensioni, dei codici, dei simboli e di quello che è alla base dei comportamenti umani che legano una società. È, in qualche modo, la non comprensione di una serie di elementi, i fonemi fondamentali necessari per tenere insieme le visioni che costruiscono una dimensione etica di una società. Come quando parliamo, per comparazione, di analfabetismo emotivo o socio-cognitivo: quando ti mancano, quindi, gli alfabeti di base per poter costruire i paradigmi di pensiero intorno a quella categoria che, in questo caso, è l'etica. È preoccupante perché è quello che sta accadendo nella società. Quando parlavamo, poco fa, di polarizzazioni, di non capacità di leggere il punto di vista dell'altro, sul piano emotivo e cognitivo… ha certamente delle ricadute a livello antropologico e, ovviamente, sul piano etico» (intervista a E.M., 14/6/23).*

È in questa complessa relazione, che si gioca su più livelli (adulti-bambini, bambini-bambini, adulti-adulti), che può verificarsi o meno, tramite l'azione

[11] Ciò non esclude e, anzi, rilancia, una possibile e omologa riflessione e indagine circa il medesimo lavoro a partire dalla primissima infanzia, nel contesto del Nido d'infanzia. Si rimanda, dunque, a successivi studi e approfondimenti questa specifica area di ricerca ancora inesplorata – a esclusione delle acute riflessioni proposte da Dahlberg e Moss (2005), che non prevedono però una specifica traduzione nel contesto del Nido d'infanzia –, che appare di estremo interesse.

educativa intenzionale dell'adulto, la costruzione delle condizioni che permettano a certe competenze empatiche e riflessive innate (Rizzolatti & Craighero, 2004; Rizzolatti & Sinigaglia, 2006) di crescere ed essere valorizzate, invece che atrofizzarsi. Dunque, i suoi imprescindibili legami con l'educazione, in tal senso, sono evidenti: l'onere che esso rappresenta per l'azione educativa è oggetto di questo paragrafo. Sulla base delle dense e profonde sollecitazioni incontrate nel percorso di ricerca, durante il quale è stato condiviso e discusso con i partecipanti, si è scelto di proporre una prima definizione del costrutto – ancora relativamente poco esplorato, se non con approcci parziali (Franck & Osbeck, 2017) – di *analfabetismo etico* (Iori, 2024c, 2024d), che innerva e sostiene tale categoria, come segue[12]:

> «incapacità strutturale[13], funzionale[14] o di ritorno[15] di riflettere criticamente, con originalità e secondo il proprio sentire profondo, su situazioni o comportamenti eticamente rilevanti, agiti,

[12] Si è scelto di mutuare la cornice di riferimento dall'analfabetismo tradizionale, situandosi così in un contesto di competenze necessarie per una vita di benessere, che, in diverse forme e gradazioni, tenendo ben presente le molteplici e diversificate capacità di ogni singolo soggetto, possono essere assenti, carenti o non sufficientemente promosse e valorizzate. Con questa operazione circa la cornice di riferimento non si intende paragonare tale costrutto all'analfabetismo che riguarda competenze circoscritte come lettura e calcolo, bensì riferire le sue tre principali dimensioni (strutturale, funzionale o di ritorno) a una sfera di competenze articolate, connesse all'espressione della propria identità, ovvero quelle etiche.

[13] L'analfabetismo strutturale riguarda coloro che non hanno appreso le competenze di base in materia di letto scrittura. In Italia nel 1861, secondo i dati Istat, l'80% della popolazione femminile e il 60% della popolazione maschile non sanno leggere e scrivere. All'inizio degli anni Cinquanta del Novecento, dopo le molteplici riforme che hanno istituito l'obbligo scolastico di almeno due anni (nel 1859), poi divenuti tre con la legge Coppino del 1877 e poi cinque, nel 1904, con la legge Orlando, fino alla riforma Gentile del 1923 che istituisce l'obbligo fino a 14 anni, il dato è ancora allarmante: oltre il 13 % degli italiani è analfabeta. Nel 1961, pochi anni prima della riforma della scuola media unica datata 1963, oltre l'8% degli italiani è analfabeta. Perdura un'evidente disparità tra maschi e femmine (10% della popolazione femminile e 6,6 % della popolazione maschile). Il vero crollo di queste percentuali è situato negli anni Settanta: nel 1971 si arriva al 5% della popolazione, per poi scendere al 3% nel 1981 e al 2% nel 1991. Fonte:https://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe%5Bcategoria%5D=7&tx_usercento_centofe%5Baction%5D=show&tx_usercento_centofe%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=1b020e5419ca607971010a98271e3209

[14] L'analfabetismo funzionale è l'incapacità del soggetto a utilizzare in modo efficace le competenze di lettura, scrittura e calcolo nelle situazioni di vita quotidiana. L'ONU evidenzia come si trova in una condizione di analfabetismo funzionale chi non riesce a comprendere, valutare, usare e farsi coinvolgere con testi scritti per intervenire attivamente nella società, per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità: «Una persona è analfabeta funzionale se non può impegnarsi in tutte quelle attività in cui l'alfabetizzazione è richiesta per un efficace funzionamento del suo gruppo e della sua comunità e anche per consentirle di continuare a usare la lettura, la scrittura e il calcolo per il proprio sviluppo e per quello della comunità» (ONU, 1984, p. 189, tda).

[15] L'analfabetismo di ritorno è una sfaccettatura di tale fenomeno, più recente rispetto alle altre, ed è attribuibile a persone che, dopo aver acquisito nel proprio percorso scolastico adeguate competenze di calcolo, lettura e scrittura, regrediscono, successivamente, arrivando a possedere bassi livelli di alfabetizzazione nelle suddette tre aree. Spesso la causa principale di questo processo è il mancato allenamento alla lettura di testi, alla comprensione di cifre, percentuali o tabelle e alla scrittura, facendo così atrofizzare le competenze apprese in gioventù.

> osservati o riportati da altri, tramite direttrici etiche o valoriali, conducendo ad un processo di analisi che porti a definire se vengono ritenuti dal soggetto giusti o ingiusti, buoni o cattivi, onesti o disonesti, coraggiosi o codardi, rispettosi o irrispettosi, equi o discriminatori, e che può essere condiviso con altri o meno. È inoltre l'incapacità di riflettere sui valori etici, definendoli chiaramente e distinguendoli puntualmente l'uno dall'altro, e di evincere o interpretare le motivazioni che hanno guidato una determinata azione (propria o altrui) o le sue conseguenze, sottoponendole ad un giudizio strettamente legato alla propria identità» (Iori, 2024b, p. 1003, tda).

Alfabetizzarsi all'etica emergente non significa, quindi, individuare una serie di valori a cui riferirsi, agendo coerentemente a essi, poiché questo si configura quale processo inevitabile per il soggetto, che sia consapevole o meno (Colicchi, 2021, pp. 43-45). Significa, piuttosto, creare le condizioni perché tale processo sia esplicito e consapevole, tramite l'ascolto di sé e degli altri, riconoscendo le emozioni e la loro relazione con le azioni, i diversi punti di vista, su un piano maggiormente razionale, le conseguenze create dagli agiti, le motivazioni che li hanno guidati, evidenziandone la complessità, la fragilità, la tensione al cambiamento (Morin, 2005a). Aderire in maniera acritica e inconsapevole a determinati valori o pratiche sociali, venendo schiacciati dalla loro portata, invece che assumersene la responsabilità, è il suo opposto, che conduce all'analfabetismo etico, come chiarito durante il seguente passaggio di un'intervista:

> *«L'analfabetismo etico si manifesta nella scarsa considerazione dell'altro, dei suoi bisogni e dei suoi diritti e nella mancanza di rispetto verso il suo essere, ma anche nel disinteresse verso l'ambiente e, quindi, nella distrazione rispetto alle situazioni di degrado ambientale e nell'ostinata prosecuzione di atteggiamenti ambientalmente dannosi. Si manifesta anche nella dilagante logica dell'esibizionismo e della spettacolarizzazione del sé, a fronte dell'assoluta indifferenza verso eventi che richiederebbero invece la massima attenzione e assunzione di responsabilità. Sullo sfondo di tutto questo c'è una 'pensosità' ridotta al minimo, che si traduce nella carenza di pensiero critico e di pensiero sensibile. Nel tempo attuale assistiamo inoltre a un impoverimento del linguaggio eticamente connotato, quello che tiene il pensare legato alle questioni etiche» (intervista a L.M., 24/6/23).*

Radice decisiva del processo di alfabetizzazione etica è la *riflessione critica*, anzitutto personale – il «pensare bene» (Morin, 2005a, pp. 51-53) –, che ha lo scopo di sviluppare la capacità di analizzare le idee e le azioni attraverso un esame razionale, esprimendo così la propria autonomia di pensiero. Rimarca tale presupposto un'insegnante durante una delle interviste:

«La riflessione è alla base di questo processo di consapevolezza: ti porta a entrare e a definire un certo grado di consapevolezza. Attraverso un pensiero riflessivo, cioè lo "stare". La riflessione sta. E quindi io al bambino di due, di tre, di quattro, di cinque anni, chiedo di stare, di sentire, di percepire. Questo è il pensiero riflessivo. Quando sto, mi accorgo, percepisco e sento, do una forma al mio sentire. Quindi quando siamo in giro nel bosco ogni tanto li fermo e dico loro: "Ascoltiamo". E il primo impatto è l'ascolto esterno. Non c'è l'ascolto interno. Quindi la mia telecamera, a un certo punto, fa così: 'shtaaac' (indicando la telecamera che si orienta verso la fronte) *e li riporto sul sentire interno. Perché è più facile sentire fuori che sentire noi. Quello è il momento riflessivo che ti accompagna costantemente [...] anche se io poi dico: "Andiamo!", tanti bambini continuano a stare in quel pensiero riflessivo, perché hanno scoperto qualcosa di nuovo che li ha affascinati. E quindi si apre la loro mente perché si sono meravigliati. Dentro la loro testa c'è: "Caspita! Ma io ho anche questa roba qui! Io sono anche questa roba qui!?!". E li vedi in giro per il bosco con degli occhi così. Perché sono ancora dentro a quello stare. E lì che c'è di nuovo? C'è l'apprendimento del pensiero riflessivo: è una competenza riuscire a stare. È molto difficile. La nostra società oggi viaggia alla velocità della luce; stare in un pensiero riflessivo diventa difficile. Non è permesso. Oggi non è permesso stare in un pensiero così. Viene posto dall'esterno quello che tu devi pensare, quello che tu sei. Te lo faccio credere. E, infatti, poi c'è una distonia. [...] Il pensiero critico non può esistere senza il pensiero riflessivo. È fondamentale, io prima cresco nel pensiero riflessivo per arrivare a un pensiero critico, se non sono in grado di stare in un pensiero, di stare con me, di stare nel mio sentire, io non posso entrare dentro un pensiero critico. E il pensiero critico di un altro non è il mio» (intervista a I.D.F., 18/10/23).*

La riflessività è la capacità di cogliere suggestioni dalla realtà nella quale si è inseriti, soffermarsi ad analizzarle, e fare lo stesso per quanto riguarda le emozioni a esse connesse, per poi esaminare attentamente fatti e possibili conseguenze, formulando ipotesi e idee e giungendo alla creazione di un pensiero originale, che potrà poi essere verificato attraverso l'esperienza (Dewey, 1933/1986, pp. 180-193). Oppure, nel caso di questioni di carattere etico, anche attraverso l'*immaginazione* o un *dialogo interiore* (Baldacci, 2020, pp. 92-93), con lo scopo di universalizzare tale pensiero, attraverso una sua verifica (Hare, 1971). È *curiosità verso l'inesplorato* e rappresenta una vera e propria prerogativa perché si possa sviluppare il pensiero critico (Michelini, 2016, pp. 23-30).

Il punto di vista delle insegnanti di scuola dell'infanzia ha fatto emergere chiaramente come il pensiero riflessivo sia, o debba essere, un elemento caratterizzante l'intera progettualità della scuola dell'infanzia, in quanto elemento

dirimente del lavoro con bambini tra i tre e i sei anni d'età. È stato descritto, da un lato, come una prerogativa professionale dell'insegnante, in qualità di «azione quotidiana, ripetuta tantissime volte durante tutto il corso della giornata, tra adulti e con i bambini» (intervista a I.B., 22/6/23), «di analisi delle proprie pratiche, distanziandosi da esse, che mira a focalizzare meglio questioni lavorative e personali, permettendo così di rispondere alla propria responsabilità educativa» (intervista a C.R., 28/06/23) e, dall'altro, come «fattore che permette di modificare l'esistente» (intervista a A.D'A., 31/05/23) «aprendo scenari nuovi nel confronto con diversi punti di vista» (intervista a C.R., 28/06/23) e «un'occasione di emancipazione, perché puoi aprirti dei nuovi orizzonti che non avevi preso in considerazione, quindi cadere nel disequilibrio e metterti in discussione» (intervista a C.R., 28/06/23). La riflessività rappresenta un tratto portante del *dispositivo educativo*, in qualità di capacità di *risignificazione* (Riva, 2004, pp. 227-234), al pari dell'espressione di sé e delle pratiche performative (Massa, 2000). In tal senso, alcune proposte educative e didattiche possono spronare e sostenere l'attitudine alla riflessione personale: la narrazione, sia per quanto riguarda l'ascolto, sia la produzione; la riflessione in gruppo sugli eventi vissuti; i temi di attualità; gli albi illustrati; la visione di video o spezzoni di film (Baldacci, 2020, pp. 94-96). Ciascuno di questi può stimolare ragionamenti razionali secondo direttrici etiche e un'analisi approfondita, attraverso l'ascolto di sé, per poi giungere all'esplicitazione, del proprio mondo emotivo (Greenspan, 1995; Nussbaum, 2001).

Consapevolezza emotiva e razionale possono essere valorizzate nei contesti scolastici dedicati all'infanzia, così da creare i presupposti perché il soggetto sia in grado di disinnescare eventuali tentativi di manipolarne o condizionarne l'eticità, imponendo un determinato costume sociale, o inibendone il ragionamento morale. Essi appaiono altresì quali possibili fattori per rendere innocuo ogni tentativo di *conformismo imposto* non con l'esplicita coercizione, ma con la persuasione emotiva e l'obnubilamento della razionalità, attraverso la «standardizzazione del modo di pensare e di operare» (Gramsci, 1975, p. 862), ovvero tentando di creare un *humus* di inconsapevolezza e accettazione incondizionata del punto di vista che viene offerto dall'esterno come unico e reale. A questo approccio autoritario, Gramsci contrappone un'accezione positiva di *conformismo proposto* – «ma si può chiamare più conformismo allora?» (*ivi*, p. 1110), si chiede Gramsci – ovvero il fiorire della *coscienza critica* e dell'*individualità*, che deve forzatamente passare per un'opposizione nei confronti del conformismo imposto, ad esempio, da soggetti come la Chiesa Cattolica o lo Stato (*ivi*, pp. 1110-1111).

Mutuando le dimensioni dell'analfabetismo tradizionale, che riguarda la lettoscrittura, trovarsi nella condizione di 'analfabeta etico *strutturale*' significa, secondo questa formulazione e proposta, non esser stati esposti e abituati alla riflessione in termini valoriali, all'analisi delle motivazioni che hanno guidato determinate scelte o delle conseguenze che hanno prodotto. Tale lacuna potrebbe condurre all'atrofizzarsi di una competenza etica di base: la riflessione

autonoma e critica circa tali dimensioni. Così definiscono il costrutto due insegnanti:

> *«Analfabeta etico è quando non hai i codici di interpretazione dei valori che muovono le altre persone e te stesso. Cioè, è come se tu non capissi o non possedessi la capacità di lettura per vedere te stesso, il tuo modo di agire e l'agire dell'altro» (intervista a S.S., 23/11/23).*

> *«Secondo me è un fallimento del genere umano. Se non c'è tutto quello di cui abbiamo parlato prima, quindi la riflessione, la conoscenza di sé stessi, degli altri… L'analfabetismo etico credo che sia proprio la mancanza di tutti questi elementi. Se non ci sono, non si riesce a vivere insieme agli altri. Non esiste convivenza civile: esiste un mondo in cui l'individuo credo sia isolato e abbia mancanza di dialogo, difficoltà nei rapporti. Il dialogo aiuta a farsi delle domande. Questo parte dall'educazione, sia in famiglia, sia a scuola. Purtroppo, oggi, secondo me, assistiamo anche a delle forme di analfabetismo in questo senso» (intervista a L.B., 16/11/23).*

Ciò espone il fianco al *conformismo imposto* descritto da Gramsci (1975), all'indottrinamento e, quindi, all'acquisizione acritica dei valori più diffusi nella società, ovvero i più utili e funzionali al sistema socioeconomico in cui si vive, come già evidenziato:

> «Si suppone infatti che in assenza di un'esplicita attenzione riflessiva da parte degli adulti di riferimento e di un profondo ragionamento condiviso sulle situazioni vissute o osservate, secondo direttrici etiche, bambini e ragazzi introiettino come valori positivi quelli che respirano quotidianamente, che guidano i comportamenti osservabili per strada, a scuola, a casa, sui social media o in televisione e che potremmo così riassumere in estrema sintesi: profitto al di sopra di ogni altra cosa, competizione, violenza, persone intese come mezzi per la crescita economica e non fini in sé (Baldacci, 2019). L'alternativa a questa situazione, ovvero un percorso di alfabetizzazione etica, si proporrebbe invece di promuovere la competenza a formare un proprio pensiero originale che sia in grado di mettere in discussione i valori dominanti o aderirvi, a seconda del proprio sentire e della propria identità. La responsabilità di tale articolato processo è da attribuire alla famiglia e alla scuola, se intendiamo il contesto scolastico come un luogo in cui l'obiettivo cardine è educare, a fianco e in connessione al compito, maggiormente e istituzionalmente riconosciuto, di istruire (Baldacci, 2014; Massa, 1987)» (Iori, 2024d, pp. 1004-1005, tda).

Afferma una testimone privilegiata: «Secondo me, analfabetismo etico significa essere incapaci di ragionare su questioni etiche, di conoscere e ascoltare davvero l'altra persona» (L.G., 19/12/23). Il processo di alfabetizzazione etica è, quindi, anzitutto, una scoperta di sé e dell'alterità, un'abitudine alla riflessione profonda, originale e autentica circa le azioni compiute o osservate, i fatti e l'organizzazione sociale. Si tratta di un *iter* di acquisizione e valorizzazione della propria autonomia di pensiero (Tramma, 2003, pp. 57-58), sollecitando la capacità di analizzare criticamente i punti di vista offerti dall'esterno, per evitare di considerarli come l'unico possibile o di acquisirli come propri senza un loro esame approfondito (Iori, 2024c, 2024d). Un'altra testimone ben sintetizza:

> *«L'analfabetismo etico si sviluppa quando non si ascolta la propria interiorità e non si utilizza il pensiero riflessivo. Se non ascolto i miei bisogni, non posso sviluppare una competenza etica. Se non ascolto e non percepisco me stesso, non sarò in grado di relazionarmi con gli altri. Allo stesso modo, se non mi impegno in esperienze dirette. Per esempio, se i bambini in una classe non incontrano il mondo al di fuori di quella classe, non avranno l'opportunità di porsi domande su di esso. Di conseguenza, non viene incoraggiato il pensiero riflessivo. Inoltre, chi è analfabeta dal punto di vista etico è più facilmente controllabile perché non ha capacità di pensiero critico. Per esempio, la cultura della comunicazione veloce spesso porta al distacco da sé stessi» (intervista a I.D.F., 18/10/23).*

Tale situazione si intreccia, come emerge da queste parole, al sistema socioeconomico che caratterizza la società. Emerge, infatti, come particolarmente coerente con una società che vuole esercitare il *controllo* sui cittadini, invece che promuoverne l'*emancipazione*. Una popolazione in cui sia alto il tasso di analfabetismo etico si configura come più facilmente manipolabile, o, in altre parole, un terreno fertile per una classe dominante che voglia imporre il proprio orizzonte di pensiero, piuttosto che per una società democratica, pluralista, fondata sul confronto tra molteplici punti di vista. Esso appare come un possibile campanello d'allarme, anche e soprattutto per società neoliberiste che, pur dichiarandosi democratiche, promotrici di autonomia di pensiero e riflessività, approfittano dell'ignoranza diffusa e dell'incapacità di analizzare criticamente questioni etiche per perpetuare disuguaglianze, sfruttamento e guerre, quali strumenti di sopraffazione (Baldacci, 2014; Berardi, 2016; Fisher, 2018, pp. 26-49; Dardot & Laval, 2019). Società neoliberista che, in modo pervasivo, tenta di assumere il controllo della maggior parte degli ambiti di vita sociale, conformandoli alla propria cornice di riferimento – l'impresa e l'economia di mercato quali cardini della società (Dardot & Laval, 2019) – e ai valori che la

nutrono e che essa determina – individualismo[16], competizione, profitto quale obiettivo cardine (Bauman, 2010; Nussbaum, 2011b; Baldacci, 2022a). Struttura economico-sociale che include, entro tale logica, le istituzioni educative e scolastiche. Queste si dovranno pertanto adeguare a logiche aziendaliste, competitive, gerarchiche, di esclusione e di marginalizzazione (Nussbaum, 2011b; Baldacci, 2014; Mancino & Rizzo, 2022), in quanto «area della cultura dominata con sempre maggiore insistenza dagli imperativi del realismo capitalista» (Fisher, 2018, p. 57). In particolare, Fisher evidenzia come «Nelle aule scolastiche dell'evo postfordista, l'impotenza riflessiva degli studenti si riflette in quella degli insegnanti» (*ivi*, p. 108). Il dispositivo educativo che ne consegue alimenta ed è alimentato dall'analfabetismo etico, strettamente connesso all'*impotenza riflessiva*, in quanto pone come proprio obiettivo primario la costituzione di un soggetto adeguato alla società neoliberista (Baldacci, 2022a), modellato intorno alle logiche del profitto, ovvero, sostanzialmente, un buon produttore e un buon consumatore.

L'analfabetismo etico si delinea, perciò, quale elemento a supporto di un processo di reiterazione e sviluppo di società che necessitano del controllo sui cittadini, anziché dell'emersione del dissenso, quale appare essere la società neoliberista (Berardi, 2016; Fisher, 2018; Dardot & Laval, 2019). Esso sembra creare il terreno più fertile per l'esercizio di *egemonia culturale* (Gramsci, 1975), attraverso cui la classe dominante sottomette e dirige le altre: ovvero, impone a esse il proprio sguardo, i propri valori e, in generale, la propria impostazione della società.

Il contrasto a tale fenomeno può essere inteso, da un lato, come orizzonte del lavoro educativo in termini etici e, dall'altro, come questione che deve essere affrontata da scuole e famiglie – non dimenticando il coinvolgimento in tale situazione di genitori e insegnanti, in quanto cittadini –, ovvero le figure educative più importanti nella vita di bambine e bambini, anche in termini di educazione etica. Tale processo appare in stretta connessione con la valorizzazione del *pensiero tentacolare* (Haraway, 2016), ovvero rifiutare il solipsismo dell'*hauntology* (Fisher, 2019) – una situazione di disfattismo, sfiducia, ansia, depressione e paralisi che caratterizza l'esistenza nel mondo capitalista del nuovo millennio – e del paradigma individualistico per aprirsi all'alterità a possibili incontri e scambi, seppur inaspettati, interconnettendosi agli altri, invece di isolarsi.

In tal senso, la promozione di *consapevolezza etica* (Iori, 2024a, 2024b, 2024d) in contesti scolastici appare come elemento in aperto contrasto all'analfabetismo etico. Essa è emersa nel corso del processo di codifica quale *fil rouge* che connette le tre *core categories*, e, come tale, è stato individuato quale perno

[16] In particolar modo, l'individualismo appare un fattore coerente e di stimolo per l'analfabetismo etico, poiché porta a concentrare le proprie attenzioni su di sé, sui propri bisogni immediati o futuri e sul proprio successo, evitando di pensare alle conseguenze che le proprie azioni possono avere sugli altri. Empatia e riflessività eticamente orientata appaiono all'opposto rispetto all'individualismo e, dunque, esso potrebbe essere una fonte o un prodotto, o entrambi, di analfabetismo etico.

centrale intorno a cui si sviluppa la teoria sostantiva che verrà presentata nei prossimi paragrafi.

Muovendosi, infatti, tra la costituzione di *Comunità Educanti Riflessive* (D'Antone & Iori, 2024), il connotato riflessivo di chi professionalmente e intenzionalmente struttura le condizioni per esperienze educative significative (Cambi, 2003; Michelini, 2016; Paterlini, 2019; Iori, 2023) e la creazione di primi alfabeti di comprensione dell'*etica emergente* (Bianchi, 2019b; Iori, 2024d), la promozione di consapevolezza etica fin dalla scuola dell'infanzia riassume, fa da cornice e amplifica, sintetizzandoli, i principali nodi di significato implicati, proiettando così la concettualizzazione verso la costruzione della teoria che, da questa, prende il nome.

Iniziamo quindi ad analizzarla, fin da ora, in quanto in stretta relazione con l'alfabetizzazione etica, di cui essa è un elemento portante.

Il costrutto di *consapevolezza etica* si pone in stretta connessione con i concetti di *intelligenze personali* (Gardner, 2010, pp. 343-344) e di *intelligenza emotiva* (Goleman, 1996): ovvero, da un lato, con la scoperta e l'espressione dei propri stati d'animo e, dunque, la capacità di comprendere sé stessi, i propri pensieri, emozioni, motivazioni e desideri oltre che la coerenza tra azioni e motivazioni che le hanno generate, e, dall'altro, delle ragioni, delle condotte e delle emozioni altrui, attivando l'empatia e cogliendo le intenzioni, i moventi e i comportamenti altrui. Può essere definita, come suggerito da una testimone privilegiata, una «predisposizione a osservare sé stessi, a interrogarsi sulle motivazioni delle proprie azioni e sulle conseguenze prodotte, tentando di capire se sarebbe stato meglio percorrere altre strade e se ci si è dimostrati coerenti con i propri valori» (intervista a C.R., 28/6/23).

> «Si tratta di un costrutto multidimensionale che investe tanto gli insegnanti quanto i bambini, entrambi immersi in un periodo storico di *bancarotta della ragione pratica* (De Monticelli, 2010) in cui, nel pensiero filosofico europeo così come in molte pratiche agite nella quotidianità, prevale la negazione dell'oggettività in materia di giudizio pratico, slegando l'azione dai valori che l'hanno guidata. Siffatta connessione è invece fortemente affermata da Colicchi (2021) quando, occupandosi della relazione tra valori e pedagogia, individua una prospettiva relazionale – legata a un paradigma pragmatico, calato nell'esperienza ed entro un contesto sociale – che pone l'attenzione dell'individuo sui fini del proprio agire educativo. Tale contezza è il fulcro della consapevolezza etica: "Cosa ho fatto, sto per fare o farò, e perché?", senza dimenticare l'analisi delle conseguenze delle azioni su sé stesso, gli altri e il mondo intero. Questa tripartizione emerge in maniera evidente: per le insegnanti intervistate la consapevolezza etica si affianca a un'etica della responsabilità ed entrambe hanno a che fare col rispetto di sé, degli altri e della realtà. Dicono le intervi-

> state: "La responsabilità educativa delle insegnanti si declina anche come responsabilità etica e politica rispetto al futuro" (intervista a L.M., 24/06/23); "Dobbiamo sempre ricordarci dell'etica della responsabilità che caratterizza il nostro lavoro. Abbiamo, in quanto insegnanti, una responsabilità nei confronti dei bambini di crescita, relazionale e affettiva" (intervista a C.T., 22/12/23). La responsabilità educativa dell'insegnante nei confronti di bambini, famiglie e dell'intera società (Damiano, 2007) lo definisce in qualità di operatore morale, che struttura il clima etico della sezione in cui lavora, in quanto le sue condotte fungono da modello per le bambine e i bambini con cui è in relazione. Consapevolezza e intenzionalità sono le due fondamenta di un edificio che si compone di una scelta chiara e personale di determinati valori, della capacità di ragionare su di essi e della predisposizione al confronto con l'altro circa tali scelte, della coerenza nelle pratiche e dell'attenzione al rispetto verso sé stessi, gli altri e l'ambiente. La consapevolezza etica dell'insegnante si caratterizza inoltre per la tematizzazione nel contesto-sezione di questioni eticamente rilevanti in spazi e tempi dedicati alla discussione in gruppo: l'assemblea (Martini *et al.*, 2020) rappresenta uno strumento didattico che valorizza l'espressione di sé e la rielaborazione delle esperienze vissute, traducendo nella quotidianità le proprietà della comunità di pensiero (Michelini, 2016) sulle quali ci si concentrerà di seguito. E ciò comprende anche tematiche correlate alla classe sociale, alle discriminazioni legate alla classe sociale, al genere, all'etnia e al colore della pelle (hooks, 1994). [...] Il suo riflesso in ambito educativo è la promozione di tali comportamenti, anche attraverso un "atteggiamento riflessivo da parte dell'insegnante, che funga da modello" (intervista a T.R., 14/12/23), oltre che della costituzione di "appositi momenti di ascolto e dialogo su questioni eticamente rilevanti" (intervista a I.D.F., 18/10/23), che permettano ai bambini di sentirsi a proprio agio in questa determinata situazione e riprodurla pian piano nella quotidianità. "L'insegnante è un modello anche nella relazione con l'alterità. La sua competenza etica è determinante nella creazione di un clima di rispetto e di dialogo con gli altri" (intervista a P.S., 14/12/23)» (Iori, 2024a, pp. 156-157).

Promuovere consapevolezza etica, fin dalla scuola dell'infanzia, significa, dunque, creare, seppur nel contesto di una società occidentale in cui non sono tutelati spazi e tempi esplicitamente dedicati alla riflessione[17], tanto meno eti-

[17] Nei più svariati contesti (lavoro, scuola o spazi pubblici, tangibili o virtuali) sono rare le situazioni esplicitamente dedicate alla riflessione. In una giornata qualsiasi in un Paese occidentale, i ritmi delle

camente orientata, luoghi esplicitamente dedicati all'osservazione riflessiva di sé e degli altri; all'analisi critica delle pratiche e dei fatti; all'espressione di sé, individualmente, in una relazione duale e in gruppo e alla valorizzazione dell'incontro con l'alterità, anche se molto distante, disturbante o antitetica rispetto alle proprie posizioni. Momenti in cui si può parlare esplicitamente di valori, di virtù (Gardner, 2011; Mortari, 2019; Mortari, Ubbiali, Valbusa & Vannini, 2019), di coerenza tra questi e le pratiche agite: si tratta, di una pratica faticosa, non immediata, che necessita di impegno e costanza, ma che, in base a quanto raccolto nel corso della ricerca, può sostenere la formazione di individui consapevoli, empatici, riflessivi.

La promozione di alfabetizzazione etica, intesa come riflessione e condivisione con altri di esperienze vissute direttamente o meno, analizzandone le motivazioni e le conseguenze, si configura, dunque, quale diritto di ogni individuo, che, in base alle proprie possibilità e alla congiuntura in cui si trova, con diverse sfumature e gradazioni, si inserirà entro tale dinamica, alla quale ha il diritto di essere esposto.

3.4 Una teoria sostantiva per l'incontro tra etica e infanzia in contesti scolastici

Il rischio più forte che ho corso in questi tre anni di ricerca è stato quello di perseguire la verità, la certezza, la completezza. Ho sempre dovuto prestare particolare attenzione, per coerenza epistemologica, contrapponendomi a istinti profondi, a orientarmi, invece che verso una risposta al *bisogno naturale della mente umana* (Mortari, 2007, p. 237), in direzione di una consapevolezza dell'intangibile, dell'interpretazione soggettiva, della profonda incidenza del mio sguardo nei confronti di tutto ciò che incontravo. I 'vuoti' e i 'pieni' di conoscenza (*ibidem*), si sono compenetrati, coesistendo e ricordandomi costantemente la fragilità dei miei pensieri, del mio percorso, forse della vita stessa, di certo della mia visione del mondo.

Mi sono, dunque, aggrappato strenuamente a un atteggiamento di «rispetto per tutto quello che i partecipanti alla ricerca condividono con il ricercatore» (Mortari, 2007, p. 238) e a un pensiero metariflessivo ricorsivo circa il mio agire. In tal senso, una delle questioni, emersa a più riprese, che credo possa essere efficace affrontare ora, prima di disvelare la teoria nata da questo per-

persone sono per lo più definiti dagli orari e dai carichi di lavoro: il tempo libero, l'utilizzo dei social media e dei mass media, la fruizione delle informazioni, sono connotate da modalità rapide, ripetitive, vagamente fordiste. Questo non permette, e, anzi, a volte impedisce, la decisione autonoma anche circa i contenuti da visualizzare. La realtà nella quale i soggetti sono immersi è connotata da una enorme quantità di input visivi e uditivi che precludono la profondità con cui gli stessi possono essere vissuti (OECD, 2019). Con ridotte possibilità di pensiero riflessivo, il quale necessita di tempo e dedizione, e coinvolte in una baraonda di stimoli, le persone rischiano di sacrificare la reale espressione di sé, la condivisione con gli altri, la valutazione attenta e l'ascolto attivo di sé e degli altri.

corso, riguarda la domanda: può la CGT essere adeguata al mondo dell'educazione, ai contesti dedicati alla prima e alla seconda infanzia e, in particolare, al rapporto tra educazione ed etica, tanto rilevante in questo contesto?

Torno così ad affrontare una questione di natura metodologica, approfondendo, in senso metacognitivo e metariflessivo, l'affidabilità e la coerenza di una metodologia, la CGT, caratterizzata da una esplicita connotazione etica (Bianchi, 2019b, pp. 133-136). Come già esplicitato, il socio-costruttivismo, in particolare nella sua declinazione legata al *Reggio Emilia Approach*, ha caratterizzato una delle fondamenta epistemologiche della ricerca. Essa è, inoltre, una delle mie radici biografiche, in quanto nato e cresciuto in provincia di Reggio Emilia (di cui ho frequentato le istituzioni educative e scolastiche), sia formative (ho studiato Pedagogia presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, presso la quale ho anche conseguito il Dottorato in *Reggio Childhood Studies*). La scelta della CGT ha, dunque, una particolare valenza in termini di coerenza con il mio vissuto, oltre che con i valori e il posizionamento che ho deciso di assumere in quanto ricercatore. Durante tutto il percorso di ricerca ho percepito, con atteggiamento di meraviglia e di sincera soddisfazione, la spiccata coerenza tra questa metodologia e il campo educativo, in quanto caratterizzata da un approccio legato alla co-costruzione di significati e di apprendimenti e fondata sulla pluralità di punti di vista e soggettività che in un determinato momento, unite da uno scopo comune, si incontrano, entrano in contatto, dialogano e danno vita a qualcosa di singolare. Il processo aperto di codifica, contemporaneo alla raccolta dei dati, fino al momento della saturazione, la necessaria consapevolezza etica del ricercatore, l'analisi comparativa, lo strumento dell'intervista intensiva che mi ha permesso di vivere incontri profondi con le persone coinvolte nella ricerca, il rigore epistemologico, la creazione di una teoria co-costruita, invece che scoperta, sono stati gli elementi che ho notato come particolarmente coerenti con il mondo dell'educazione, il discorso pedagogico e certamente con un atteggiamento critico nel quale mi riconosco.

A maggior ragione in relazione all'oggetto specifico della ricerca: il mondo della scuola dell'infanzia, l'educazione alla cittadinanza dalla prima infanzia e, nello specifico, la dimensione etica si sono rivelati ambiti particolarmente appropriati per ricerche che vogliano far emergere la profondità, la pluralità degli sguardi, la multidimensionalità e che, in ultima istanza, abbiano lo scopo di cambiare l'esistente. Seppur, poi, giungendo, a una sintesi il più possibile organica, quale sarà la teoria che, nel prossimo paragrafo, esporrò. Perché questo avvenga è necessario mantenere costantemente un'attenzione particolare alla continua e ricorsiva riflessione sui processi di ricerca, sulle scelte intraprese, sulle reazioni, emotive e razionali dei partecipanti e del ricercatore, in particolare circa i dati raccolti, oltre che sul posizionamento stesso del ricercatore nei confronti dei dati e dei soggetti implicati. Ciò rappresenta un vincolo, oltre che un elemento di particolare sostegno all'intero processo d'indagine.

Ci tengo, dunque, ora a sottolineare che aver optato per la CGT non si è

dimostrato neutrale, anzi: ha dato forma allo studio. L'ho scelta in quanto metodologia particolarmente coerente con l'epistemologia di riferimento, con i valori fondanti la ricerca stessa e con lo scopo cardine che l'ha guidata e fatta nascere: costruire una teoria caratterizzata da tratti specifici. Una teoria:

– *sostantiva*, ovvero relativa a una questione circoscritta, nell'ambito di una precisa area empirica;
– profondamente *radicata nei dati*, sia di carattere teorico, sia provenienti dal punto di vista soggettivo dei partecipanti e, dunque, *aderente ai fatti*;
– *modificabile* nel tempo a seconda che emergano ulteriori elementi – tramite successivi campionamenti e saturazioni delle categorie;
– *rilevante* per il contesto di riferimento, ovvero nell'ambito dell'educazione della seconda infanzia, in quanto questione individuata come *significativa* dal ricercatore e dai molteplici partecipanti alla ricerca;
– *utile* e *funzionante* nel suddetto contesto, poiché suggerisce vie di cambiamento professionale, quesiti e risposte degni di interesse.

A questo scopo si è affiancato quello di offrire un contributo efficace, seppur estremamente situato, teorico e operativo, che potesse supportare il personale educativo che opera nelle scuole dell'infanzia (insegnanti, atelieristi, pedagogisti, collaboratori, cuochi) a migliorare la qualità del proprio lavoro, in termini, tra gli altri, di: strutturazione di esperienze educative significative; allestimento dei contesti; relazione con le famiglie; formazione in servizio del personale; modalità di coordinamento e supervisione pedagogica; analisi delle situazioni e del ruolo dell'insegnante, attraverso la riflessività.

La propensione della CGT alla giustizia sociale (Charmaz, Thornberg & Keane, 2018; Charmaz, 2020; Keane, 2025) si è pertanto intrecciata con l'orizzonte emancipativo della ricerca, nutrendolo, rafforzando la coerenza interna del percorso e migliorandone l'efficacia e la qualità. L'affidabilità, le radici forti e pragmatiche, auspicate da Charmaz (2006, pp. 179-180), sono state compagne di lavoro e hanno sostenuto lo scopo di profondo miglioramento del contesto sociale scelto e vissuto dal ricercatore. In tal senso, *l'etica della ricerca* (Denzin, Lincoln & Smith, 2006) si qualifica quale elemento decisivo, come sostenuto da Lavinia Bianchi (2019a, p. 186):

> «Per indagare la realtà ponendosi obiettivi di giustizia sociale, è necessario affinare nei ricercatori l'attitudine etica, proponendo un richiamo ricorsivo all'impegno etico per far vivere una 'epistemologia della resistenza' (Denzin, 2007: 461) che metta a nudo i sistemi di potere sottostanti alla realtà quotidiana, contribuendo a sviluppare il processo di metamorfosi evolutiva a partire dai bisogni delle persone e favorendo la trasformazione verso una società più giusta».

Ho sempre tentato di rimanere fedele a questa *etica della resistenza* (Apple,

1982; Mantegazza, 1995; Morin, 2005a), anche nel momento di individuazione di una 'struttura che connettesse' i dati emersi.

Tale sforzo ha dato origine a una angolatura densa, originale e innovativa, che ha inteso restituire l'intera esperienza vissuta, gli incontri, i silenzi, gli sguardi, le esperienze di insegnanti e di bambini, i significati: *Promuovendo consapevolezza etica, un curricolo di educazione etico-sociale alla scuola dell'infanzia*.

3.4.1 Promuovendo consapevolezza etica: un curricolo di educazione etico-sociale alla scuola dell'infanzia

Si tenta, dunque, ora, a conclusione di questo percorso triennale di ricerca – e oltre, visto il suo profondo radicamento nelle precedenti esperienze professionali e di vita del ricercatore – di presentare una struttura sistematica e organica che restituisca la profondità e la ricchezza di ciò che vi è emerso, seppur provvisoriamente: la teoria *grounded*. Si tratta di una formulazione al contempo concreta e suggestiva, in quella commistione tra teoria e prassi, operatività e ideali, che connota una posizione pedagogica critica e riflessiva (Baldacci, 2010b). La teoria intende, quindi, sistematizzare istanze plurime e che intrecciano molteplici livelli che coesistono, si nutrono e condizionano vicendevolmente: le relazioni di potere insite nel processo educativo; il tratto finalistico spesso connaturato all'educazione, che può essere ricusato; la questione della coerenza o meno del processo educativo con il sistema socioeconomico nel quale esso è ambientato; le emozioni che suscita l'idea di educazione esplicitamente e concretamente proiettata verso l'emancipazione di tutti i soggetti coinvolti.

La teoria *Promuovendo consapevolezza etica* si compone, dunque, di due nuclei fondanti: i *soggetti* – adulti e bambini – che promuovono qualcosa e quel *qualcosa*, ovvero una consapevolezza etica che si costruisce individualmente e in situazioni gruppali. Tutto ciò avviene nel contesto della scuola dell'infanzia, ovvero in istituzioni scolastiche dedicate a bambine e bambini tra i tre e i sei anni che, in Italia, hanno una storia e un presente estremamente articolati e complessi. Diversi sono i possibili gestori (lo Stato, gli Enti Locali, i privati), i contratti del personale (e questo include differenze in termini di orario frontale con i bambini e di orario dedicato alle operazioni di *back office*), le relazioni con i nidi d'infanzia, con le scuole primarie, con il territorio. La varietà in termini di approccio (ad esempio: montessoriano, progettuale, steineriano, programmatorio), di modalità organizzative, di collegialità e di coinvolgimento delle famiglie, è così ampia che non si può non parlare di sistema complesso.

Si tratta, in ogni caso, di uno dei luoghi maggiormente frequentati da bambine e bambini, anche in termini di ore della giornata, in una delle fasi più importanti della loro crescita, in cui si costruiscono le basi identitarie, di rapporto con l'alterità e di consapevolezza delle proprie competenze, che avrà poi effetti per tutto il corso della vita. Tale delicatezza e pregnanza è uno dei fulcri

che sostengono la suddetta promozione di consapevolezza etica (Iori, 2025a, 2025b): questa non può avvenire in modo coercitivo o subdolo, ma soltanto mediante la creazione delle condizioni strutturali perché il soggetto possa vivere esperienze educative significative dal punto di vista etico. In altre parole, gli adulti con un ruolo educativo, nel contesto della scuola dell'infanzia, hanno il compito di situarsi consapevolmente e intenzionalmente nell'esperienza educativa, con la contezza del ruolo che essi giocano nella strutturazione del clima etico che bambine e bambini respirano nelle proprie giornate e assumendosi la responsabilità di tale processo, in quanto *professionisti riflessivi*. Essa può essere tradotta in azione mediante la creazione di spazi e tempi esplicitamente dedicati alla riflessione, individuale e collettiva – seppur la sola riflessione non basti (Contini *et al.*, 2014) e abbia necessità di un atteggiamento critico e razionale –, in cui sperimentare l'incontro con diversi sistemi valoriali, acquisendo competenza nell'ascolto di sé e degli altri, anche attraversando situazioni faticose, dense, *shock* culturali, profondità analitica ed emotiva (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006; Fiorucci, 2020).

La consapevolezza etica che può derivare da tali azioni corrisponde a una traduzione concreta dell'*orizzonte emancipativo* dell'educazione, che si pone come obiettivo la profonda libertà del soggetto nell'espressione di sé, delle proprie emozioni, dei propri pensieri e bisogni, anche in aperta contraddizione col sistema entro cui si è inseriti (Riva, 2004, pp. 109-114).

Ecco che si torna, dunque, alla funzione educativa e alla responsabilità etica quali elementi dirimenti della professione insegnante, che può essere tradotta, nelle sezioni di scuola dell'infanzia con: ascolto attivo, relazione autentica, osservazione attenta, conoscenza profonda di ogni bambina e bambino della sezione e documentazione rigorosa delle dinamiche relazionali e di apprendimento da loro messe in atto, riflessività collegiale circa tali dinamiche, così da poter proporre rilanci, anche attraverso la predisposizione degli spazi, con l'orizzonte dell'emancipazione del soggetto al quale tendere.

Per realizzare tutto ciò è necessario uno sforzo istituzionale[18] considerevole, in quanto la dimensione relazionale è situata all'interno di una struttura che la connota e la determina, anche dal punto di vista etico. Ho voluto evidenziare tale congiuntura attraverso il sottotitolo della teoria, *un curricolo di educazione etico-sociale alla scuola dell'infanzia*. Ovvero, tramite la prospettiva curricolare (Baldacci, 2006) che si configura come particolarmente efficace per proiettare tali riflessioni nel contesto specifico. Questo può avvenire, infatti, attraverso una struttura che metta in dialogo e connetta la visione dell'educazione, i suoi obiettivi e finalità, gli strumenti educativi e didattici individuati come più efficaci, l'organizzazione dei tempi e degli spazi conseguente, ovvero, in sostanza,

[18] Essere *professionisti riflessivi* è una responsabilità condivisa dagli insegnanti e dall'istituzione in cui operano. Quest'ultima ha il compito, anche con lo scopo di essere efficace nei confronti dell'*analfabetismo etico*, ad esempio, o della promozione di *consapevolezza etica*, di creare le condizioni affinché i professionisti dell'educazione si formino, quotidianamente, alle pratiche riflessive.

contenuti e modalità dell'azione educativa e didattica. Tutto ciò può essere compreso dalla definizione di curricolo. Quando questa impostazione scolastica viene tradotta nella pratica curricolare rivolta all'educazione etico-sociale, non può che intendere il lavoro educativo in connessione con il deuteroapprendimento (Bateson, 1977/1997) dei soggetti in educazione, ovvero con la loro acquisizione di abiti mentali stabili e duraturi (Dewey, 1938/1993).

Ecco perché *Promuovendo consapevolezza etica, un curricolo di educazione etico-sociale alla scuola dell'infanzia* si configura come la proposta, rivolta a tutte le scuole dell'infanzia, di esplicitare le modalità con cui intendono promuovere consapevolezza etica, condividerle e discuterle nel gruppo di lavoro educativo, con le bambine e i bambini, con le famiglie e con le agenzie educative e culturali presenti nel territorio. Tali riflessioni e pensieri devono poi tradursi in una coerente prassi di lavoro fondata sulla discussione democratica, in cui aspetti razionali ed emotivi trovino cittadinanza alla pari. Perché questo avvenga esistono due ordini di responsabilità: istituzionale, da un lato, personale e professionale, dall'altro.

Per quanto riguarda la prima, un ulteriore aspetto rispetto ai precedenti riguarda la formazione iniziale e in servizio dei docenti: questa deve essere connotata in senso etico, basandola sulla saggezza pratica (Biesta, 2012a), valorizzando il giudizio professionale degli insegnanti, la capacità di agire in situazioni complesse e incerte e l'assunzione di responsabilità etica, in quanto fondata sulla promozione di una postura riflessiva e responsabile[19]. Questa si dispiega, in primo luogo, mediante il sostegno formativo a processi volti alla messa in discussione e alla riflessione circa la costruzione il nutrimento del proprio sé professionale, come atteggiamento permanente a interrogarsi sulle esperienze acquisite, e, in secondo luogo, in merito alle pratiche educative e didattiche e ai processi messi in atto da bambine e bambini, attivando esperienze di ricerca collaborativa con lo scopo di costruire un bagaglio condiviso di conoscenze, in stretta relazione con le esperienze altrui e con quanto emerge dalla teoria: un *sapere nella pratica*.

> «I saperi di cui gli insegnanti hanno bisogno vengono elaborati quando considerano le loro classi e le loro scuole come dei luoghi propizi a un'investigazione deliberata e sistematica, e nello stesso tempo quando considerano il sapere prodotto da altri come ri-

[19] In tal senso, adottando la definizione di Zeichner (1996), circa i quattro paradigmi formativi dei futuri docenti (*comportamentista*: mediante lo sviluppo di abilità didattiche specifiche; legato al concetto di *Bildung*: orientato, quindi, alla crescita e al progresso interiore, attraverso la costruzione della propria identità personale; *apprendistato*; *ricerca-azione*) si intende distanziarsi, in questo caso, da una visione di formazione come acquisizione di un sapere tecnico e di competenze rigidamente definiti. Formare alla riflessività prevede il coinvolgimento attivo da parte degli insegnanti, così da raggiungere l'obiettivo della loro emancipazione e di favorire la costruzione di un'etica della responsabilità (Baldassarre, 2009, p. 16). Riflessività, quindi, intesa, come competenza e modalità di pensiero, oltre che del farsi carico delle proprie idee, delle proprie condotte e delle loro conseguenze.

> sorsa valida su cui costruire indagini e interpretazioni» (Hensler, 2004, p. 191).

Ciò riguarda sia la formazione iniziale, accademica, sia quella in servizio. Per quanto riguarda quella accademica, ma ancor prima in tutti gli anni di formazione scolastica, gli studenti, futuri docenti, costruiscono le fondamenta della propria identità professionale anche sulla base della loro esperienza in qualità di studenti, intervenendo così sulle proprie credenze circa il buon insegnante e le sue competenze (Flores & Day, 2006, p. 223). La riflessività può rappresentare un efficace impostazione per intervenire su questa *identità primigenia*, farla evolvere, approfondire la propria comprensione della professione (Geijsel & Meijers, 2005; Korthagen & Vasalos, 2005). Ciò richiede, al sistema formativo accademico, un importante investimento, ad esempio nella costruzione di comunità di pensiero nell'ambito dei corsi universitari, così che poi queste sfocino naturalmente nella supervisione pedagogica (Oggionni, 2013; D'Antone, 2023), in quanto pratica di formazione in servizio per eccellenza. In ogni caso, che sia accademica o in servizio, la formazione degli insegnanti deve essere fondata su un ruolo attivo e propositivo dei docenti, così da rendere coerente la metodologia con gli obiettivi formativi e spronare, in maniera più efficace, una riflessione metacognitiva sul proprio agire professionale e sui propri processi mentali. Così che questo possa poi avere ricadute concrete sulle esperienze in sezione, a diretto contatto con bambine e bambini.

La costituzione dell'équipe, pilastro nella strutturazione dell'istituzione educativa e scolastica, si nutre, infatti, della formazione continua di ogni componente, come elemento garante della sua qualità. Altresì, un processo caratterizzato dalla riflessività (Biesta, 2012a) – sia in termini metodologici, sia per quanto riguarda gli obiettivi formativi e i contenuti – ha attinenze col dispositivo di supervisione pedagogica, che intende rendere oggetto di pensiero le pratiche e le motivazioni, stimolando il confronto e l'analisi. Come rilevato da Alessandro D'Antone (2023, p. 59) si tratta di un «processo sociale, mediato dal *setting* come strumento di inquadramento, che, sulla base del materiale narrativo e dalla documentazione dei partecipanti non risulti in un campo diretto di pratiche, ma in un ambito di rielaborazione delle pratiche stesse con lo scopo di distinguerne progressivamente i fatti concreti dagli eventi immaginari». La riflessività è, pertanto, «occasione per mettere in discussione la natura della professionalità, la maniera in cui viene svolta e le modalità di apprendimento delle competenze diretta a raggiungere dimensioni profonde della cultura professionale (strutture, valori, pensieri, credenze)» (Nuzzaci, 2011, pp. 10-11), ponendo in una dimensione esplicita e consapevole il riconoscimento di ogni soggetto implicato, quale soggetto in formazione.

> «In questo senso, la creazione di uno spazio per la riflessività all'interno dell'équipe svolge un ruolo determinante perché le questioni possano essere discusse e si possa procedere verso la

> formazione del professionista riflessivo, in grado non solo di partecipare attivamente al dialogo con i colleghi, ma anche di analizzarle sia nella contemporaneità dell'azione, sia in momenti successivi. Si dà così vita a una condivisione nell'ambito dell'équipe delle molteplici implicazioni di ordine valoriale circa le azioni, i gesti e le decisioni inerenti al proprio corpo: gli abiti indossati durante gli incontri, le parole, le espressioni del proprio volto, o la decisione del luogo in cui incontrarsi. Focalizzare lo sguardo sulla dimensione etica significa occuparsi delle motivazioni e delle conseguenze delle proprie azioni, delle loro relazioni con differenti sistemi di valori, generando, anche in questo caso, consapevolezza, da cui discende una più efficace e intenzionale pratica educativa. Il progetto pedagogico, seguendo le riflessioni emerse dall'intervista, può essere quindi arricchito dalla costituzione di comunità di pensiero in cui la reciprocità, la riflessività e il dialogo democratico all'interno dell'équipe, insieme a una consapevolezza etica personale e collettiva, assumano un ruolo dirimente nella progettazione del lavoro educativo» (D'Antone & Iori, 2023, pp. 92-93).

Inoltre, alla competenza riflessiva dell'insegnante si associa la capacità di lavorare su sé stessi, in quanto caratteristica fondamentale del professionista dell'educazione, per evitare il rischio, come suggerisce bell hooks (Bianchi, 2024a, 2024b), di scaricare sugli studenti le proprie frustrazioni, i propri irrisolti e non riuscire, così, a fornire loro strumenti di autodeterminazione, limitandone le possibilità emancipative (hooks, 1994, pp. 15-16). Ciò emerge, in particolare, in queste parole di un'insegnante intervistata:

> *«Spesso le persone adulte che si dovrebbero occupare dei bambini hanno un malessere personale molto forte. E quando sei troppo concentrato a dover risolvere le tue questioni, come è possibile aiutare un bambino che in quel momento ha proprio bisogno di qualcuno che gli faccia da traduttore, che lo difenda, che lo protegga, che lo incoraggi, che gli dia tutto quello che è necessario per diventare un adulto, in grado di reagire alla complessità della vita quotidiana?» (intervista a S.S., 20/6/23).*

Un insegnante impegnato in un percorso personale di autorealizzazione può costruire, consapevolmente e intenzionalmente, percorsi educativi volti al benessere degli studenti, al loro miglioramento globale (hooks, 1994, p. 19). Tali riflessioni incontrano e subiscono certamente l'influenza di due posizioni estremamente rilevanti: 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 que-

sta unità e di questi tre elementi, tanto da associare la figura dell'insegnante a quella del guaritore (Hanh & Weare, 2018).

La seconda, delle due responsabilità sopra citate, è ben condensata in queste parole di un'insegnante:

> *«Essere professionisti riflessivi e consapevoli è una responsabilità educativa di noi insegnanti. Nella scuola dell'infanzia possiamo lavorare quotidianamente sul rispetto di sé e degli altri, sul valore della difesa della libertà, delle proprie idee, del proprio pensiero, ma anche sul saper mediare, negoziare con gli altri. È quello che facciamo ogni giorno in assemblea: lavorare sulla capacità di ascoltare, di dire la propria opinione e di negoziare con le idee di tutti» (intervista a C.R., 28/6/2023).*

La congiuntura sopra descritta si alimenta, quotidianamente, nella formazione in servizio e nelle pratiche educative, come già precedentemente evidenziato:

> «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)» (Iori, 2023, p. 117).

La consapevolezza etica dell'insegnante è, infine, determinante, per la sua sicurezza nell'affrontare, nel contesto-sezione, questioni eticamente rilevanti, e, in tal senso, delicate, in spazi e tempi dedicati alla discussione in gruppo. Ciò comprende tematiche correlate alle discriminazioni in relazione alla classe sociale, al genere, all'etnia e al colore della pelle, alle situazioni di sfruttamento, alla guerra, al sistema socioeconomico nel quale si vive, non mediante una sterile retorica, ma con la volontà di un'analisi critica e razionale. E, al contempo, può sostenere la promozione di pratiche di discussione in gruppo tra pari (De Bartolomeis, 1981; Baldacci, 2020, pp. 100-107) che permettano di sviluppare un'etica della discussione (Baldacci, 2020, pp. 107-119), alla base della quale si pone la convinzione che la riflessione secondo direttrici etiche rappresenti un elemento cardine in bambine e bambini tra tre e sei anni che può essere valorizzato o disinnescato.

Infine, *Promuovendo consapevolezza etica, un curricolo di educazione etico-*

sociale alla scuola dell'infanzia, ponendosi a cavallo tra 'educazione al ragionamento morale' ed 'educazione all'etica della discussione' (Baldacci, 2020, pp. 90-119), prospetta la creazione, nelle scuole dell'infanzia, di *Comunità Educanti Riflessive* che coinvolgano bambine e bambini tra tre e sei anni e gli adulti che condividono con loro molte ore della giornata, includendo in tale processo le famiglie e il territorio, ponendosi, altresì, nell'ottica di una cittadinanza planetaria (Morin, 1994) e della necessità di affrontare, fin dall'infanzia, questioni etiche che parrebbero, a un primo e superficiale sguardo, di portata eccessiva per bambini di quell'età.

Come mostrato a più riprese (Striano, 2005; Kohan, 2006; Mortari & Mazzoni, 2014; Mortari & Ubbiali, 2019; Martini *et al.*, 2020; Mortari & Camerella, 2020) l'analisi di problemi etici e il confronto circa la relazione tra le condotte e le motivazioni che le hanno guidate, con gruppi di bambini della scuola dell'infanzia, è fecondo e generativo. Un'insegnante intervistata lo esplicita chiaramente:

> *«Diciamo che le possibilità per educare all'etica sono tante: si deve cominciare molto presto. [...] L'ho scoperto lavorando alla scuola dell'infanzia, quanto i bambini abbiano già tanti valori, tante conoscenze che portano dentro, che sono quelli che la famiglia ha trasmesso loro. Ed è il primo incontro che fanno con la comunità [...] Il pensiero riflessivo è la chiave, il fatto di ragionare sulle cose e mettere insieme tanti punti di vista dei bambini, con questa capacità nuova di pensiero. [...] Mettere insieme le loro conoscenze, le loro capacità e riflettere su quello che loro hanno detto per poi andare oltre. Spesso loro sono in grado di farlo indipendentemente da te come educatrice, come insegnante. Ricordo quando ho fatto un lavoro sugli attentati di Parigi che fu una cosa che mi colpì moltissimo. Era un tema molto difficile, i bambini l'avevano portato in sezione perché tutti avevano visto la televisione, tutti me ne avevano parlato. La scelta era: o far finta di niente o metterlo in campo. E l'abbiamo affrontato. I bambini sono stati capaci di fare ragionamenti molto alti, anche difficili e spinosi, molto spinosi. Con dei bambini di soli cinque anni il confine tra non spaventarli e contenere alcune paure molto forti che ai bambini erano venute – perché chiaramente la stessa paura degli adulti si era trasmessa a loro – era molto labile. È servito moltissimo continuare a ragionarne nel tempo, perché poi ne abbiamo riparlato. I bambini hanno fatto delle proposte e le stesse cose le abbiamo ridiscusse e riportate nell'incontro di sezione ai genitori. E questo è stato utile perché le persone si sono confrontate e perché alla fine si sono anche rassicurate. Hanno condiviso cosa fosse giusto fare. Abbiamo utilizzato il dialogo e il pensiero riflessivo, che sempre si utilizza a scuola, quando si ragiona sulle cose per approfondire e per non banalizzare. Perché quand'è che non c'è educazione etica? È tipico, ad esempio, della nostra politica di*

> *oggi. L'altro giorno ho sentito Veltroni che ha detto: "È un momento in cui si tende a radicalizzare moltissimo o a banalizzare moltissimo". Noi dobbiamo fare il contrario. Il pensiero riflessivo ti porta a ragionare sempre con i bambini, con le famiglie e ti aiuta a cercare una mediazione, un equilibrio. Veltroni diceva: "Occorre che le persone che hanno un modo di pensare democratico, liberale, anche diverso fra loro, magari con delle sfaccettature diverse, riescano a trovare un punto d'incontro, una mediazione". Credo che questa sia la chiave. Una cosa che ho fatto in passato con buoni risultati sono stati degli incontri in cui i bambini stessi hanno raccontato ai genitori. Abbiamo invitato i genitori alle assemblee, abbiamo fatto degli incontri di sezione dove i bambini hanno raccontato solo ai papà. Tutte forme di incontro in cui il ragionamento, il pensiero, la discussione, il dibattito diventano un'abitudine quotidiana e questo credo che sia la vera educazione etica, cioè il mettere in campo i diversi modi di pensare» (intervista a L.G., 19/12/2023).*

Ma non solo, la costruzione di un curricolo etico-sociale (Baldacci, 2020), a partire dalle istituzioni scolastiche dedicate a bambine e bambini entro i sei anni d'età, appare come necessario per la promozione di abiti mentali e competenze fondamentali per una vita di benessere, per consentire a tutti di posizionarsi consapevolmente, in base alle proprie possibilità, in una realtà complessa e multidimensionale e per sapersi difendere da situazioni di oppressione. Dunque, con una chiara prospettiva volta alla giustizia sociale (Nussbaum, 2002; Bianchi, 2024a; Biffi, 2024). È in questi termini che si tenta di rispondere al compito della pedagogia, di una pedagogia *engaged* (hooks, 1994; Bianchi, 2024a), che si fa decisa portavoce del benessere degli individui e del miglioramento della qualità della vita di tutti anche attraverso il cambiamento dello *status quo* (Apple, 2013; McLaren, 2015; Ford, 2022).

In conclusione, creare le condizioni, nell'ambito dei processi educativi agiti nelle scuole dell'infanzia, perché i soggetti in educazione possano esprimere sé stessi, vivere esperienze coinvolgenti, profonde, significative e riflettere su di esse, emerge quale espressione del più pieno e significativo intervento educativo rivolto all'acquisizione, da parte di ognuno, della consapevolezza di sé, delle proprie emozioni, degli interessi e delle aspirazioni, oltre che, nello specifico e con le dovute sfumature dovute all'età, della realtà socioeconomica nella quale si vive. Può essere così coltivato il desiderio di essere soggetti che conquistano la libertà «di cui facciamo esperienza quando proviamo a esistere nel e con il mondo e non solo con noi stessi» (Biesta, 2017/2022, p. 127).

3.4.2 Riflessioni (non) conclusive

Al termine di questo percorso denso ed estremamente significativo potrebbe apparire utile la proposta di una sorta di *vademecum* o di una sintesi che possa

essere utilizzata nelle scuole dell'infanzia, da parte del personale educativo, in merito alle questioni approfondite. Per questo ritengo sia efficace l'esplicitazione delle motivazioni che guidano la scelta di non avanzarla, con lo scopo di non porsi in esplicita contrapposizione con la valorizzazione del processo operata nell'ambito della *Constructivist Grounded Theory* e di non ridurre e semplificare un *iter* che ha nella complessità e nella profondità due suoi obiettivi radicali. Come ben espresso da Sandy Grande (2016, pp. 134-135), quando descrive le linee guida della *Red Pedagogy* e la sua *un-methodology*:

> «To allow for the process of reinvention, it is important to understand that Red pedagogy is not a method or technique to be memorized, implemented, applied, or prescribed. Rather, it is a space of engagement. It is the liminal and intellectual borderlands where indigenous and non-indigenous scholars encounter one another, working to remember, redefine, and reverse the devastation of the original colonialist encounter. Therefore, Red pedagogy is not something one does, but rather a process to engage; it is based on the presumption that ideas are neither borne in isolation nor are they inert. Because Red pedagogy is always in the making, this chapter is about sharing with you where the process – the conversation – is at the moment[20]».

Anche per me, questa ricerca è stata, anzitutto, uno *spazio di impegno*, una conversazione a più voci, un processo pregnante di cui questo lavoro ha inteso restituire esclusivamente lo stato attuale, dunque, estremamente provvisorio e mutevole. Sono consapevole di quanto esso rispecchi gli incontri, le esperienze e le letture che ho attraversato e sto attraversando, così come la costante trasformazione e ridefinizione che caratterizza l'intero processo e i suoi esiti.

Pertanto, ho accantonato la possibilità di proporre uno strumento di lavoro operativo in quanto credo avrebbe corso il rischio di vanificare tutto ciò, confezionandolo, cristallizzandolo e, inevitabilmente, limitandone il portato processuale, magmatico e in continua e ricorsiva evoluzione.

[20] «Per consentire il processo di reinvenzione, è importante capire che la *Red Pedagogy* non è un metodo o una tecnica da memorizzare, attuare, applicare o prescrivere. È piuttosto uno spazio di impegno. È la zona liminare e di confine intellettuale in cui studiosi indigeni e non indigeni si incontrano, lavorando per ricordare, ridefinire e invertire la devastazione dell'incontro colonialista originale. Poiché la *Red Pedagogy* è sempre in divenire, questo capitolo vuole condividere con voi il punto in cui si trova il processo – la conversazione – in questo momento» (Grande, 2016, pp. 134-135, tda).

Bibliografia

Albanese, O., Businaro, N., Fiorilli, C. & Zorzi, F. (2010). Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante. In Ligorio, M.B. & Pontecorvo, C. (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci, 215-224.

Allegri, P. (2006). *Il viaggio di un resistente. Per un mondo fraterno senza armi e rispettoso del creato*. Parma: Diabasis.

Althusser, L. (1976). *Sull'ideologia*. Bari: Dedalo.

Ammanniti, M. & Stern, D.N. (a cura di). (1991). *Rappresentazioni e narrazioni*. Bari: Laterza.

Annacontini, G. (2008). *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. Pisa: ETS.

Annacontini, G. (2011). Controllo sociale, soggetto consortile, pedagogia nera. In Mariani A. (a cura di), *25 saggi di pedagogia*. Milano: FrancoAngeli, 13-24.

Annacontini, G. & Pesare, M. (a cura di). (2021). *Costruire esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé*. Milano: Mimesis.

Apple, M.W. (1979). *Ideology and Curriculum*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Apple, M.W. (1982). *Education and Power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Apple, M.W. (2013). *Can Education Change Society?*. London-New York: Routledge.

Archer, M. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511488733

Arendt, H. (1958). *The origins of totalitarianism*. New York: Meridian.

Arendt, H. (1991). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.

Ariemma, L. (2016). *Il lavoro educativo nei contesti formali, informali e diffusi, non formali*. In Perla L. & Riva, M.G. (a cura di), *L'agire educativo*. Brescia: La Scuola, 65-78.

Aristotele (2008). *Politica*. Milano: BUR Rizzoli.

Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.

Backer, D.I. (2022). *Althusser and education*. London: Bloomsbury Academic. doi: 10.5040/9781350101517

Bagnoli, C. (2022). *Ethical Constructivism*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108588188

Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Prospettive educative e strategie didattiche*. Roma: Carocci.

Baldacci, M. (2010a). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.

Baldacci, M. (2010b). Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, 2, 65-75.
Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.
Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
Baldacci, M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
Baldacci, M. (2022a). Neoliberismi e pedagogia. In Mancino, E. & Rizzo, M. (a cura di), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità*. Bari: Progedit, 23-32.
Baldacci, M. (2022b). Insegnanti e curricolo etico-sociale. In Calidoni, P. (a cura di), *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*. Milano: FrancoAngeli, 147-152.
Baldacci, M. (2022c). Crisi educativa e progetto pedagogico. *Formazione & Insegnamento*, XX(3), 2-11.
Baldacci, M. (2023). La professionalità del docente. *Pedagogia più Didattica*, 9(2), 1-4.
Baldacci, M. (2024). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
Baldacci, M. & Colicchi, E. (a cura di). (2018). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: FrancoAngeli.
Baldacci, M. & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Milano: UTET.
Baldassarre, M. (2009). *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*. Roma: Carocci.
Balibar, E. & Morfino, V. (a cura di). (2014). *Il transindividuale. Soggetti, relazioni, mutazioni*. Milano: Mimesis.
Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
Banfi, A. (1967). *Principi di una teoria della ragione*. Roma: Editori Riuniti. (Ed. orig. pubblicata nel 1926)
Baraldi, C. (2015). Promotion of migrant children's epistemic status and authority in early school life. *International Journal of Early Childhood*, 47(1), 5-25. doi: 10.1007/s13158-014-0116-7
Barone, P. (1996). *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milano: Unicopli.
Bateson, G. (1979). *Mente e Natura*. Milano: Adelphi.

Bateson, G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Ed. orig. pubblicata nel 1977).

Bateson, G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Bauman, Z. (2010). *La società individualizzata: come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino.

Bauman, Z. (2018). *L'etica in un mondo di consumatori*. Roma-Bari: Laterza. (Ed. orig. pubblicata nel 2008).

Belardi, N. & Wallnöfer, G. (2007). *La supervisione nelle professioni educative*. Trento: Erickson.

Benedetti, S., Gariboldi, A. & Maselli, M. (a cura di). (2018). *Per una qualità diffusa. La valutazione della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia in Emilia-Romagna*. Bergamo: Zeroseiup.

Bernhard, A. (2006). Pedagogia critica: tendenze di sviluppo e progetti per l'avvenire. *Topologik.net*, 1, 1-24.

Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.

Bertin, G.M. (1976). *Educazione al "cambiamento"*. Firenze: La Nuova Italia.

Bertin, G.M. & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.

Bianchi, L. (2019a). *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei minori stranieri in Italia*. Roma: RomaTrePress.

Bianchi, L. (2019b). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista.* Milano: FrancoAngeli.

Bianchi, L. (2020). La pedagogia implicita di Alex Langer. Dall'Ecopacifismmo alla cittadinanza terrestre. Provare sempre a riparare il Mondo. In Mariuzzo A. (a cura di), *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative comunitarie nel Novecento*. Bologna: Il Mulino, 141-159.

Bianchi, L. (2023). *Langer. La Pedagogia implicita*. Brescia: Scholé.

Bianchi, L. (2024a). *bell hooks. Pedagogia impegnata e decoloniale*. Brescia: Scholé.

Bianchi, L. (2024b). bell hooks. In De Giorgi, F. (a cura di), *Nuova Storia della Pedagogia.* Brescia: Scholé.

Bianchi, L. & D'antone, A. (2023). *Oltre l'inclusione. Pedagogia criticica, tokenismo e decolonizzazione nei contesti educativi*. Brescia: Scholé.

Bianchi, L. & D'antone, A. (2024). Intersezionalità o transindividualità? Potere, tokenismo e conflitto in una prospettiva di pedagogia critica. *Educational Reflective Practices*, 1, 208-230. doi: 10.3280/erp1-2024oa18301

Bianchi, M., Balestra, G.L. & Ghirotto, L. (2024). Keeping the Constructivism in a Constructivist Grounded Theory. In Keane, E. & Thornberg, R. (eds.), *The Routledge International Handbook of Constructivist Grounded Theory in Educational Research*. London-New York: Routledge.

Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London-New York: Routledge.

Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder and London: Paradigm Publishers.

Biesta, G.J.J. (2012a). The Future of Teacher Education: Evidence, Competence or Wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), 8-21.

Biesta, G.J.J. (2012b). Doing emancipation differently: Transgression, equality and the politics of learning. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 1(1), 15-30.

Biesta, G.J.J. (2014). Pragmatising the curriculum: bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *Curriculum Journal*, 25(1), 29–49. doi: 10.1080/09585176.2013.874954

Biesta, G.J.J. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. doi: 10.1111/ejed.12109

Biesta, G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina. (Ed. orig. pubblicata nel 2017).

Biesta, G.J.J. (2023a). *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente.* Roma: Tab.

Biesta, G.J.J. (2023b). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect With the Question of Purpose in Education. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 27(1S), 9–20.

Biffi, E. (a cura di). (2024). *L'educazione tra sostenibilità e giustizia sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Bingham, C. & Sidorkin, A.M. (2004). *No Education Without Relation.* New York: Peter Lang.

Bjerke, H. (2011). It's the way to do it. Expressions of agency in child-adult relations at home and school. *Children & Society*, 25, 93-103. doi: 10.1111/j.1099-0860.2009.00266.x

Black, P. & Plowright, D. (2010). A multidimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice*, 11(2), 245-258. doi: 10.1080/14623941003665810

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism, Perspective and Method.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Bobbio, A. (2008). Il "Reggio Approach". In Scurati, A. & Bobbio A. (a cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze.* Roma: Armando, 179-198.

Bobbio, A. (2020). La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una 'nuova' idea di bambino. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2), 85-93.

Bocchi, G. & Ceruti, M. (a cura di). (1985). *La sfida della complessità.* Milano: Feltrinelli.
Boella, L. (2018). *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto.* Milano: Raffaello Cortina.
Boix Mansilla, V. (2016). How to Be a Global Thinker. *Educational Leadership*, 74(4), 10-16.
Borghi, L. (1951). *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti.* Firenze: La Nuova Italia.
Borghi, L. (1992). *Educare alla libertà.* Firenze: La Nuova Italia.
Bosio, E. (2024). *Ethical Global Citizenship Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
Brezinka, W. (1989). *L'educazione in una società disorientata*. Roma: Armando.
Brezinka, W. (1994). *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*. Roma: Armando.
Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design.* Cambridge: Harvard University Press. doi: 10.4159/9780674028845
Bruner, J.S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
Bruner, J.S. (1996). *The Culture of Education.* Cambridge, MA: Harvard University Press. doi: 10.4159/9780674251083
Bryan, L.A. & Recesso, A. (2006). Promoting reflection with a web-based video analysis tool. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23(1), 31-39.
Buber, M. (2018). *Discorsi sull'educazione.* Roma: Armando.
Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura.* Milano: FrancoAngeli.
Burroughs, M.D. (2018). Ethics Across Early Childhood Education. In Englehardt, E. & Pritchard, M. (eds.), *Ethics Across the Curriculum: Pedagogical Perspectives.* Cham: Springer International Publishing, 245-260. doi: 10.1007/978-3-319-78939-2_15
Cagol, M. (2022). Verso una pedagogia radicalmente relazionale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12(2), 250-264. doi: 10.30557/MT00232
Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.
Calderhead, J. & Gates, P. (eds.). (2008). *Conceptualising Reflection in Teacher Development.* London: Falmer.
Calidoni, P. (a cura di). (2022). *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*. Milano: FrancoAngeli.
Cambi, F. (2003). Una professione tra competenze e riflessività, in Cambi F., Catarsi C., Fratini C., Muzi M. & Colicchi E., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci, 39-66.

Cambi, F. (2006). *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli.* Bologna: CLUEB.
Cambi, F. (2009). *Pedagogie critiche in Europa: frontiere e modelli.* Roma: Carocci.
Cambi, F. & Frauenfelder, E. (a cura di). (1994). *La formazione. Studi di pedagogia critica.* Milano: Unicopli.
Calogero, G. (2015). *Filosofia del dialogo.* Brescia: Morcelliana.
Capitini, A. (1951). *L'atto di educare.* Firenze: La Nuova Italia.
Capitini, A. (1959). *Aspetti dell'educazione alla nonviolenza.* Pisa: Pacini Mariotti.
Capitini, A. (a cura di). (1964). *L'educazione civica a scuola e nella vita sociale.* Bari-Roma: Laterza.
Capitini, A. (1967). *Educazione aperta, vol. I.* Firenze: La Nuova Italia.
Capitini, A. (1968). *Educazione aperta, vol. II.* Firenze: La Nuova Italia.
Capitini, A. (2008). *L'educazione è aperta. Antologia degli scritti pedagogici*. Bari: Levante.
Catarci, M. (2013). *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini.* Roma: Armando.
Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale.* Milano: FrancoAngeli.
Catarci, M. (2022a). Educazione problematizzante e coscientizzazione in Paulo Freire. *I problemi della pedagogia*, 2, 429-439.
Catarci, M. (2022b). La prospettiva pedagogica emancipatrice di Paulo Freire. *Educational Reflective Practices*, 1, 24-37. doi: 10.3280/erp1-2022oa13728
Catarci, M. (2023). Educazione, coscientizzazione e emancipazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 204-209.
Catarci, M. & Fiorucci, M. (2024). Pedagogia e politica nel pensiero di Paulo Freire. In Rossini, V., Rubini, A. & Balzano, V. (a cura di), *La ricerca storico-pedagogica tra contesti educativi e sfide sociali. Studi in onore di Giuseppe Elia*. Lecce: Pensa Multimedia, 125-132.
Catarsi, E. (1994). *Il ruolo del coordinatore pedagogico*. Firenze: Giunti.
Cavallini, I., Baldini, R. & Vecchi, V. (1996). *I cento linguaggi dei bambini. Narrativa del possibile*, Reggio Emilia: Reggio Children.
Cavallini, I. & Giudici, C. (2009). *Rendere visibile l'apprendimento: bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Emilia: Reggio Children.
Cerri, R. (2002). *Dimensioni della didattica. Tra progettualità e riflessione*. Milano: Vita e Pensiero.
Ceruti, M. (1985). La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità. In Bocchi, G. & Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1-24.
Ceruti, M. (1987). Introduzione. In von Foerster, H. *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio, 9-25.

Charmaz, K. (2000). Constructivist and objectivist grounded theory. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (2nd ed.). London: Sage, 509–535.
Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory. 2nd edition*. London: SAGE.
Charmaz, K. (2017). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34–45.
Charmaz, K. (2020). "With constructivist grounded theory you can't hide": Social justice research and critical inquiry in the public sphere. *Qualitative Inquiry*, 26(2), 165–176.
Charmaz, K. (2021). The genesis, grounds, and growth of constructivist grounded theory. In Morse, J., Bowers, B., Charmaz, K., Clarke, A., Corbin, J., Porr, C. & Stern, P. (eds.), *Developing grounded theory: The second generation revisited (2nd ed.)*. London-New York: Routledge, 153-187.
Charmaz, K., Thornberg, R. & Keane, E. (2018). Evolving grounded theory and social justice inquiry. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.)*. London: Sage, 411–443.
Chello, F. (2021). "Ricostruire" l'epistemologia delle pratiche educative riflessive. Un'analisi critica dell'eredità di Dewey nel modello di professionalizzazione di Schön. *LLL*, 17(38), 26-38.
Clark, A. & Moss, P. (2014). *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Bergamo: Junior.
Codignola, E. (1946). *Educazione liberatrice*. Firenze: La Nuova Italia.
Colicchi, E. (a cura di). (2008). *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*. Roma: Carocci.
Colicchi, E. (a cura di). (2009). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Roma: Carocci.
Colicchi, E. (2020). I concetti di educazione, istruzione, formazione e la teoria pedagogica. In Baldacci, M. & Colicchi E. (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione Istruzione Formazione*. Roma: Avio, 40-58.
Colicchi, E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
Colicchi, E. (2022). Filosofia dell'educazione e teoria pedagogica. *Paideutika*, 35, 12, 55-66.
Collin, S., Karsenti, T. & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(1), 104-117. doi: 10.1080/14623943.2012.732935
Combes, M. (2013). *Gilbert Simondon and the Philosophy of the Transindividual*. Cambridge-London: The MIT Press.
Conte, M. (2023). *Etica per un educatore*. Brescia: Libreria Universitaria.
Contini, M. (a cura di). (2000). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci.

Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
Contini, M. (2014). L'impegno per una resistenza pedagogica: tra riflessività e deontologia. In Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M. & Tolomelli A., *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli, pp. 13-45.
Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M. & Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
Contini, M., Fabbri, M. & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. London: Sage.
Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage.
Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania*, 52, 85-106.
Crouch, C. (2005). *Postdemocrazia*. Roma-Bari: Laterza.
Crouch, C. (2020). *Combattere la postdemocrazia*. Roma-Bari: Laterza.
Curcio, A. & Mellino, M. (2012). La razza al lavoro. Rileggere il razzismo, ripensare l'antirazzismo in Italia. In Curcio, A. & Mellino M. (a cura di), *La razza al lavoro*. Roma: Manifesto Libri, 7-36.
Dahlberg, G. (2003). Pedagogy as a Loci of an Ethics of an Encounter. In Bloch, M.N., Holmund, K., Moqvist, I. & Popkewitz, T.S. (eds.), *Governing Children, Families, and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 261-286. doi: 10.1007/978-1-137-08023-3_11
Dahlberg, G. (2016). An ethico-aesthetic paradigm as an alternative discourse to the quality assurance discourse. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 124-133. doi: 10.1177/1463949115627910
Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge. doi: 10.4324/9780203980583
Dahlberg, G. & Moss, P. (2009). La nostra Reggio Emilia. Introduzione di Gunilla Dahlberg e Peter Moss. In Rinaldi, C., *In dialogo con Reggio Emilia: ascoltare, ricercare e apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children, 11-33.
Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in Early Childhood Education and Care.* London: Routledge.
Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione.* Brescia: La Scuola.
Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
Damon, W. (1988). *The moral child*. New York: The Free Press.
D'antone, A. (2014). La dimensione metodologica: i processi. Il conflitto: dal decentramento alla coordinazione. In Ellerani, P. (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*. Lecce: Pensa Multimedia, 145-161.

D'antone, A. (2020). Il potenziale trasformativo del conflitto: aspetti di sostenibilità in setting di educativa familiare. In Birbes, C. & Annacontini, G. (a cura di), *Scenari di futuro: creatività e immaginazione per lo sviluppo sostenibile*. Bergamo: Zeroseiup, 115-122.
D'antone, A. (2022). Dal «teatro dell'atroce» al dispositivo educativo. La «pedagogia nera» di Katharina Rutschky tra istanze di potere e percorsi di emancipazione. In Mariuzzo A. (a cura di), *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative comunitarie nel Novecento*. Bologna: Il Mulino, 93-115.
D'antone, A. (2023a). *Prassi e supervisione. Lo «scarto interno al reale» nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
D'antone, A. (2023b). Conflict, pedagogy, and supervision. Exploring theoretical investigations and practical reflections on educational work. *FORM@RE*, 3(23), 196-206. doi: 10.36253/form-15001
D'antone, A. (2024). Per una pedagogia critica e sociale: inquadramento strutturale, espressione relazionale, istanza critica. In D'Antone, A. & Bianchi, L. (a cura di), *Pedagogia critica e sociale. Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo*. Milano: FrancoAngeli, 17-45.
D'antone, A. & Bianchi, L. (2023). Contesti gruppali di lavoro e riflessività in un'esperienza di educativa territoriale. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), suppl., 141-145.
D'antone, A. & Bianchi, L. (a cura di). (2024). *Pedagogia critica e sociale. Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo*. Milano: FrancoAngeli.
D'antone, A. & Iori, M. (2023). Educazione e corporeità in Spazio Neutro: il ruolo del corpo, tra libertà e protezione, nel diritto di visita e di relazione. *Pedagogia e vita*, 3, 87-94.
D'antone, A. & Iori, M. (2024). Contraddizioni e temporalità plurale nel lavoro educativo. Etica, politica e materialità in una lettura di pedagogia critica. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, XII(2), 91-107.
Darder, A., Baltodano, M.P. & Torres, R.D. (eds.). (2009). *The Critical Pedagogy Reader*. New York-London: Routledge.
Dardot, P. & Laval, C. (2019). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
Davies, L. (2004). *Education and Conflict. Complexity and chaos*. London & New York: RoutledgeFalmer.
De Bartolomeis, F. (1981). *Il lavoro di gruppo*. Torino: Loescher.
De Giorgi, F. (a cura di). (2018). *Cantieri di pace nel Novecento*. Bologna: Il Mulino.
De Giorgi, F. (2021). *Maria Montessori*. In De Giorgi F. (a cura di), *Storia della pedagogia*. Brescia: Scholé, 217-227.
De Giorgi, F. & Grazzini, M. (2018). *Fröbel. Educare l'umanità*. Brescia: Scholé.
Deleuze, G. & Guattari, F. (1999). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: Athlone Press.
Della Volpe, G. (2018). *La libertà comunista*. Roma: Bordeaux. (Ed. orig. pubblicata nel 1946).

De Monticelli, R. (2010). *La questione morale*. Milano: Raffaello Cortina.
Demozzi, S. (2014). Scrivere il pensiero. Narrare di sé tra etica e riflessività. In Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M. & Tolomelli A., *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli, pp. 83-116.
Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. & Smith, L.T. (eds.). (2006). *Handbook of critical and indigenous methodologies.* Thousand Oaks, CA: Sage.
Devries, R. & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education* (Vol. 47). New York: Teachers College Press.
Dewey, J. (1899). *The school and society. Being three lectures*. Chicago: The University of Chicago Press.
Dewey, J. (1960). *Teoria della valutazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. orig. pubblicata nel 1939).
Dewey, J. (1974). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. orig. pubblicata nel 1916).
Dewey, J. (1980). *Theory of the Moral Life*. New York: Irvington Publishers. (Ed. orig. pubblicata nel 1932).
Dewey, J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. orig. pubblicata nel 1933).
Dewey, J. (1993). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. orig. pubblicata nel 1938).
Dolci, D. (1968). *Inventare il futuro*. Bari-Roma: Laterza.
Dolci, D. (1973). *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*. Torino: Einaudi.
Dolci, D. (2020). *L'educazione*. Roma-Ivrea: Edizioni di comunità.
Dozza, L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In Contini, M. (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci, 47-90.
Dozza, L. (2009). Pedagogia della comunicazione. In Frabboni, F. & Wallnöfer, G. (a cura di), *La pedagogia tra sfide e utopie*. Milano: FrancoAngeli, 235-259.
D'ugo, R. (2013). *La qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano: FrancoAngeli.
Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2014). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. doi: 10.1086/231294
Englehardt, E. & Pritchard, M.S. (eds.). (2018). *Ethics Across the Curriculum: Pedagogical Perspectives*. Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-78939-2
Enriquez, E. (1980). Ulisse, Edipo e la sfinge. Il formatore fra Scilla e Cariddi. In Speziale-Bagliacca, R. (a cura di), *Formazione e percezione psicoanalitica. Proposte per gli operatori sociali*. Milano: Feltrinelli, 111-132.

Eraut, M. (1995). Schon shock: a case for reframing reflection in action? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 9-22. doi: 10.1080/1354060950010102

Fabbri, D. (1990). *La memoria della regina. Pensiero, complessità, formazione*. Milano: Guerini e Associati.

Fabbri, L. (2007). L'insegnante riflessivo. In Scaglioso, C. (a cura di), *Per una paideia del terzo millennio*. Roma: Armando, 104-116.

Fabbri, L., Striano, M. & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.

Fabbri, M. (1996). *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*. Bologna: CLUEB.

Fabbri, M. (2014). Fra etica, riflessività e deontologia. Direzioni di paradossalità, andata e ritorno: oltre il doppio legame. In Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M. & Tolomelli A., *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli, pp. 117-152.

Fabbri, M. (2020). Educazione e condizionamento. Le ragioni di un binomio. In Baldacci, M. & Colicchi, E. (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione e formazione*. Roma: Avio, 98-112.

Fabbri, M. (2022). *Essere insegnanti Essere genitori. La competenza comunicativa in educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Fadda, R. (2009). Un modello italiano di pedagogia critica. Presupposti, sviluppi, problemi aperti. In Colicchi, E. (a cura di), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Roma: Carocci, 17-54.

Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25. doi: 10.3102/0013189X032003016

Ferrante, A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Ferrante, A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?.* Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci, M. (2022). Comunità. Per un'idea di educazione sociale. In Amadini, M., Cadei, L., Malavasi, P. & Simeone D. (a cura di), *Parole per educare. Volume I. Pedagogia generale e sociale*. Milano: Vita e Pensiero, 45-52.

Fiorucci, M. & Crescenza, G. (2023). Educare alla pace e alla cittadinanza. Riflessioni e prospettive a partire dall'analisi del paradigma del "Vivir Bien". *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1), 1-17. doi: 10.30557/MT00245

Fiorucci, M. & Lopez, G. (a cura di). (2017). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Roma Tre-Press.

Fiorucci, M., Riccardi, V. & Stillo, L. (2024). Dare corpo alla pace, per la democrazia. Spazi di educazione alla cittadinanza. *I problemi della pedagogia*, LXX(1), 67-78.

Fisher, M. (2018). *Realismo capitalista*. Roma: Nero.

Fisher, M. (2019). *Spettri della mia vita. Scritti su depressione, hautologia, e futuri perduti*. Roma: minimum fax.
Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232. doi: 10.1016/j.tate.2005.09.002
Fondazione Reggio Children (2022). Educazione di qualità, una sfida globale. La Carta sull'educazione di qualità in risposta all'emergenza educativa. In: https://www.frchildren.org/storage/app/uploads/public/629/737/972/frc_carta_educazione_di_qualita_jun22__6297379729907109860126.pdf (ultima consultazione 10/02/2024).
Ford, D.R. (2019). Pedagogy of the "Not": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*, 1, 104-118. doi: 10.1007/s42438-018-0009-4
Ford, D.R. (2022). *Encoiuntering Education. Elements for a Marxist Pedagogy*. Madison: Iskra Books.
Foucault, M. (1977). *Microfisica del potere. Interventi politici*. Torino: Einaudi.
Foucault, M. (1984). L'etica della cura di sé come pratica della libertà. In Pandolfi A. (a cura di), *Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste. 3, 1878-1985. Estetica dell'esistenza, etica, politica*. Milano: Feltrinelli, 273-294.
Franck, O. & Osbeck, C. (eds.). (2017). *Ethical Literacies and Education for Sustainable Development Young People, Subjectivity and Democratic Participation*. Cham: Palgrave Macmillan.
Frauenfelder, E., De Sanctis, O. & Corbi, E. (a cura di). (2011). *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*. Napoli: Liguori.
Freese, A.R. (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15, 895-909.
Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA. (Ed. orig. pubblicata nel 1970).
Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
Galimberti, A. (2023). Il conflitto nel pensiero sistemico. Vie pedagogiche oltre la ricerca del consenso. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1), 205-223. doi: 10.30557/MT00257
Galimberti, A. (2024). *Pensiero sistemico in educazione. Contesti, confini, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
Gallese, V. (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività. *Rivista di Psicoanalisi*, LIII, 1, 197-208.
Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2006). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson. (Ed. orig. pubblicata nel 1993).
Gardner, H. (2007). *Five minds for the future*. Cambridge: Harvard Business School Press. *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli. (Ed. orig. pubblicata nel 2006).
Gardner, H. (2010). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
Gardner, H. (2011). *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*. Milano: Feltrinelli.
Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
Gariboldi, A. (2015). La progettazione: un approccio di ricerca. In Martini, D., Mussini, I., Gilioli, C., Rustichelli, F. & Gariboldi, A. *Educare è ricerca di senso. Applicazione di un approccio progettuale nell'esperienza educativa dei servizi 0-6 anni*. Bergamo: Junior, 19-25.
Gariboldi, A. (2020). Coltivare l'arte di sapersi interrogare. In Martini, D., Mussini, I., Gilioli, C., Rustichelli, F. & Gariboldi, A., *Progetto e/è ricerca. Approfondimenti ed esperienze nei servizi educativi per l'infanzia*. Bergamo: Junior, 16-25.
Gariboldi, A., Maffeo, R. & Pelloni, A. (a cura di). (2013). *Sostenere, connettere, promuovere. Il coordinatore pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
Geijsel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430. doi: 10.1080/03055690500237488
Giamminuti, S., Cagliari, P., Giudici, C. & Strozzi, P. (2024). *The role of the pedagogista in Reggio Emilia*. London-New York: Routledge.
Gigli, A. (2000). Esplorare i conflitti in gruppo: un'esperienza di formazione. In Contini M. (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci, 91-134.
Gigli, A. (2022). *Orientarsi nei conflitti. Teorie e strumenti per conoscerli e gestirli in contesti educativi*. Bergamo: Junior.
Gill, S. & Thomson, G. (2020). *Ethical education. Towards an ecology of human development*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108769778
Ginzburg, A. (1979). *Premessa ad una pedagogia dell'ascolto nella scuola dell'infanzia*. Roma: Comune di Roma – Assessorato Scuola.
Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education. A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley: Bergin & Garvey.
Giroux, H. (2020). *On critical pedagogy*. London-New York: Bloomsbury. doi: 10.5040/9781350145016
Giroux, H. (2024). Paulo Freire's legacy and critical pedagogy in dark times. *Critical Studies*, 13, 32-45.

Glaser, A.L. & Strauss, B. (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando.
Glissant, E. (2019). *Poetica della relazione. Poetica III*. Macerata: Quodlibet.
Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Torino: Einaudi.
Gramsci, A. (2000). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Roma: Editori Riuniti. (Ed. orig. pubblicata nel 1971).
Grande, S. (2016). Red Pedagogy Indigenizing Inquiry or, the Un-methodology. In Denzin, N.K. & Giardina, M.D. (eds.), *Ethical Futures in Qualitative Research*. London-New York, Routledge, 133-143. doi: 10.4324/9781315429090-15
Granese, A. (1976). *Dialettica dell'educazione*. Roma: Riuniti.
Granese, A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*. Firenze: La Nuova Italia.
Granese, A. (2004). Il pedagogista critico. Nascita, fine (morte e trasfigurazione) della pedagogia nella modernità remota e contemporanea. In Rezzara, A. (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*. Milano: FrancoAngeli, 65-75.
Granese, A. (2014). Personalismo, personalismo critico, marxismo. *Giornale di pedagogia critica*, III, 1, 85-98.
Greenspan, P. (1995). *Practical guilt: moral dilemmas, emotions, and social norms*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oso/9780195087628.001.0001-
Hall, S. (1980). *Race, articulation and societies structured in dominance*. Paris: UNESCO.
Hanh, T.N. & Weare, K. (2018). *Insegnanti felici cambiano il mondo*. Firenze: Terra Nuova.
Haraway, D. (2016). *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto*. Roma: Nero.
Hare, R.M. (1971). *Libertà e ragione*. Milano: Il Saggiatore.
Harris, M. (1987). *Cultural Anthropology*. New York: Harper and Row.
Heckman, J.J. (2017). *ABC/CARE: Elements of quality early childhood programs that produce quality outcomes*. Chicago, IL: The Heckman Equation.
Heckman, J.J. (2020). *Investing in early childcare and education produces significant economic returns*. Chicago, IL: The Heckman Equation.
Henning, C. (2015). Political Economy with Perfectionist Premises. Three Types of Criticism in Marx. In Thompson, M.J. (ed.), *Constructing Marxist Ethics. Critique, Normativity, Praxis*. London-Boston: Brill, 266-287.
Hensler, H. (2004). Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation: quelles conditions aménager en formation initiale et continue? In Lessard C., Altet M., Pasquay L. & Perrenoud P., *Entre sens commun et sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck, 179-199. doi: 10.3917/dbu.lessa.2004.01.0179

Heritage, J. & Raymond, G. (2005). The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68(1), 15-38. doi: 10.1177/019027250506800103

Hirst, P.H. & Peters, R.S. (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of Freedom*. London: Pluto Press.

Hooks, B. (2004). *The Will to Change. Men, Masculinity and Love*. New York: Atria.

Iavarone, M.L., Malavasi, P., Orefice, P., Pinto Minerva, F. (a cura di). (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.

Iori, M. (2023). Valorizzare l'insegnamento attraverso l'attitudine etica dell'insegnante. L'approccio progettuale come terza via. *Pedagogia più Didattica*, 9(2), 109-121. doi: 10.14605/PD922308

Iori, M. (2024a). Pensiero riflessivo e consapevolezza etica: promuoverli dalla prima infanzia per contrapporsi alla cultura della discriminazione. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 22(1), 152-164. doi: 10.6092/issn.2420-8175/18006

Iori, M. (2024b). Educare alla cittadinanza attiva e globale: la promozione di consapevolezza etica, a partire dalla scuola dell'infanzia. *Articolo 33*, 5, 66-73.

Iori, M. (2024c). Analfabetismo etico: uno strumento di controllo e manipolazione in società neoliberiste. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(2), 311-324. doi: 10.30557/MT00320

Iori, M. (2024d). Ethical illiteracy: reflecting on values starting from preschool to counter it. *QTimes – webmagazine*, 3, 997-1008. doi: 10.14668/QTimes_16373

Iori, M. (2024e). Pedagogiste e Pedagogisti, tra progettualità critica, cura del sistema relazionale e tematizzazione della struttura educativa. In D'Antone, A. & Bianchi, L. (a cura di), *Pedagogia critica e sociale. Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo*. Milano: FrancoAngeli, 46-61.

Iori, M. (2025a). Fostering Meaningful Education: Exploring Ethical Awareness and Ethical Literacy in Preschools trough Qualitative Research, *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades,* 23, 1-22. doi: 10.30827/dreh.23.2025.31328

Iori, M. (2025b). Ethical awareness: a cross-cutting element in the intercultural skills of early childhood educators, in Scuola Democratica (ed.), *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola democratica. Education and/for Social Justice. Vol. 2: Cultures, Practices, and Change*, Roma: Associazione per Scuola Democratica, 307-313.

Iori, M. & Liuzzi, A. (2024). La postura di ricerca del pedagogista come elemento di qualificazione dei servizi educativi 0-6. L'approccio progettuale come cornice di riferimento. *RELAdEI – Revista del Instituto latinoamericano de Estudios sobre la Infancia*, 13(2), 119-132.

James, A. (2009). Agency. In Qvortrup, J., Valentine, G., Corsaro, W. & Honig, M.S. (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave, 34-45. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00051-8

Jay, J.K. & Johnson, K.L. (2000). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.

Joseph, J. (2006). *Marxism and social theory.* New York: Palgrave Macmillan.

Keane, E. (2025). Constructivist Grounded Theory in qualitative research for social justice: purpose, process, promise. *New Trends in Qualitative Research*, 21(2), 1-13.

Keane, E. & Thornberg, R. (eds.). (2025). *The Routledge International Handbook of Constructivist Grounded Theory in Educational Research*. New York-London: Routledge.

Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.

Kohan, W.O. (2006). *Infanzia e filosofia*. Perugia: Morlacchi Editore.

Laporta, R. (1960). *Educazione e libertà in una società in progresso*. Firenze: La Nuova Italia.

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. doi: 10.1080/14623940802207451

Latouche, S. (2005). *Come sopravvivere allo sviluppo. Dalla decolonizzazione dell'immaginario economico alla costruzione di una società alternativa*. Torino: Bollati Boringhieri.

Lazzari, A., Pastori, G., Sità, C. & Sorzio, P. (2020). *Prospettive educative per i servizi zero-sei. Itinerari di teoria, pratica e ricerca*. Bergamo: Junior.

Lempert, L.B. (2007). Asking questions of the data: Memo writing in the grounded theory tradition. In Bryant, A. & Charmaz, K. (eds.), *The Sage handbook of grounded theory*. London: Sage, 245–264.

Leonardo, Z. (2009). Reading whiteness: Anti-racist pedagogy against with racial knowledge. In Ayers, W., Quinn, T. & Stovall D. (eds.), *Handbook of social justice in education*. London-New York: Routledge, 231-248.

Lévinas, E. (1983). *Altrimenti che Essere o al di là dell'essenza*. Milano: Jaca Book. (Ed. orig. pubblicata nel 1974).

Lévinas, E. (2016). *Tra noi. Saggi sul pensare l'altro*. Milano: Jaca Book.

Lewis, T.E. (2017). A Marxist Education of the Encounter: Althusser, Interpellation, and the Seminar. *Rethinking Marxism*, 29(2), 303-317. doi: 10.1080/08935696.2017.1358498

Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyon, F.S. (1981). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipovetsky, G. (2022). *La fiera dell'autenticità*. Venezia: Marsilio.

Loiodice, I. (2019). Il potere delle parole: le ferite e i lenimenti. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 35-50. doi: 10.30557/MT00096

Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio.

Luhmann, N. (1990). *Sistemi sociali*. Bologna: Il Mulino.
Lupi, A. (2023). Documentazione alla scuola dell'infanzia e al nido: tra usi didattico-curricolari, riflessività e comunicazione. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12, 1, pp. 55-70.
Luporini, C. (1966), Le «radici» della vita morale. In Della Volpe, G., Garaudy, G., Kosik, K., Luporini, C., Markovic, M., Parsons, H., Sartre, J.-P. & Schaff, A., *Morale e società*. Roma: Editori Riuniti – Istituto Gramsci, 43-63.
Malaguzzi, L. (1978). Un'altra pedagogia del bambino per vivere nel mondo del suo tempo. *Zerosei*, 1, 6-7.
Malaguzzi, L. (1982). La gestione sociale come progetto educativo. *Zerosei*, 6, 2-4.
Malaguzzi, L. (1983). L'educazione dei cento linguaggi. *Zerosei*, 12, 2-4.
Malaguzzi, L. (1987). La sfida e la seduzione di Bronfenbrenner. *Bambini*, 5, 4-5.
Malaguzzi, L. (1988). Se l'atelier è dentro a una lunga storia e ad un progetto educativo. *Bambini*, 12, 26-31.
Malavasi, P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
Manacorda, M.A. (1970). *Il principio educativo in Gramsci*. Roma: Armando.
Manacorda, M.A. (2008). *Marx e l'educazione*. Roma: Armando.
Mancino, E. & Rizzo, M. (a cura di). (2022). *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità*. Bari: Progedit.
Mantegazza, R. (1995). *Teoria critica della formazione: espropriazione dell'individuo e pedagogia della resistenza*. Milano: Unicopli.
Margiotta, U. (2014). La pedagogia critica e i suoi nemici. *Formazione & Insegnamento*, XII(4), 15-38.
Martini, B. & Michelini, M.-C. (a cura di). (2020). *Il curricolo integrato*. Milano: FrancoAngeli.
Martini, D., Mussini, I., Gilioli, C., Rustichelli, F. & Gariboldi, A. (2020). *Progetto e/è ricerca*. Bergamo: Junior.
Marx, K. (1844). Manoscritti economico-filosofici del 1844. In Marx, K. (trad. di G. Della Volpe), *Opere filosofiche giovanili*, 1950, Roma: Editori Riuniti, 170-314.
Marx, K. (1974). Il 18 brumaio di Luigi Bonaparte. In Marx, K. & Engels, F. (a cura di Gruppi L.), *Opere scelte*, Roma: Editori Riuniti, 487-587.
Marx, K. & Engels, F. (1958). *L'ideologia tedesca. Critica della più recente filosofia tedesca e dei suoi rappresentanti Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e del socialismo tedesco nei suoi vari profeti*. Roma: Editori Riuniti (Ed. originale pubblicata nel 1845).
Marx, K. & Engels, F. (1960). *Sull'istruzione e l'educazione*. Roma: Editori Riuniti (Ed. originale pubblicata nel 1880).
Marx, K. & Engels, F. (1966). *Opere scelte.* In Gruppi, L. (a cura di), Roma: Editori Riuniti.
Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.

Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
Massa, R. (a cura di). (1992). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Bari-Roma: Laterza.
Massa, R. (1999). Aprire al mondo: la scuola come spazio di vita. In Sasso, A. & Toselli, S., *Cultura e identità nella scuola che cambia*. Bologna: Zanichelli, 28-39.
Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, 30(140), 60-66.
Massa, R. (2002). Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione. In Sola, G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia*. Milano: Bompiani, 315-337.
Maturana, H. & Varela, F. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
Maturana, H. & Varela, F. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
Mcintyre, D. (1993). Theory, Theorizing and Reflection in Initial Teacher Education. In Calderhead, J. & Gates, P. (eds.), *Conceptualising Reflection in Teacher Development*. London: Falmer, 39-52. doi: 10.4324/9780203209851_chapter_3
Mclaren, P. (2015). Not Neo-Marxist, Not Post-Marxist, Not Marxian. Some Notes on Critical Pedagogy and Marxist Thought. In Peters, M.A. & De Alba, A. (eds.), *Subjects in Process. Diversity, Mobility, and the Politics of Subjectivity in the 21st Century*. London-New York: Routledge.
Mclaren, P. & Giarelli, J. (eds.). (1995). Critical Theory and Educational Research, Albany: State University of New York Press.
Mclaughlin, T.H. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31(1), 9-25. doi: 10.1111/j.1469-5812.1999.tb00371.x
Meirink, J.A., Imants, J., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181. doi: 10.1080/0305764X.2010.481256
Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Cortina.
Michelini, M.-C. (2008). *Riflessività e pratiche educative*. Napoli: Tecnodid.
Michelini, M.-C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
Michelini, M.-C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
Michelini, M.-C. (2017). Osservazione educativa. Ricerca di un paradigma. *Pedagogia più Didattica*, 3(2), 1-5.

Michelini, M.-C. (2021). L'educazione etico-sociale nei documenti programmatici della scuola secondaria di primo grado. *Pedagogia più Didattica*, 7(1), 33-47.
Milani, L. (1996). *L'obbedienza non è più una virtù*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
Millet, S. & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x
Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281-302. doi: 10.1086/258055
Morfino, V. (2020). Althusser e il materialismo storico: surdeterminazione, non contemporaneità e apparati. In Mellino, M. & Pomella, A.P. (a cura di), *Marx nei margini. Dal marxismo nero al femminismo postcoloniale*. Roma: Edizioni Alegre, 295-326.
Morfino, V. (2022). *Intersoggettività o transindividualità. Materiali per un'alternativa*. Roma: ManifestoLibri.
Morin, E. (1993a). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
Morin, E. (1993b). La sfida della complessità. *Lettera internazionale: rivista trimestrale europea*, 37, 17-19.
Morin, E. (1999). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris: UNESCO.
Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
Morin, E. (2001). *Il metodo. Vol. 1. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina.
Morin, E. (2005a). *Il metodo. Vol. 5. Etica*. Milano: Raffaello Cortina.
Morin, E. (2005b). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*. Roma: EdUP.
Morin, E. (2007). *L'anno I dell'era ecologica. La Terra dipende dall'uomo che dipende dalla Terra*. Roma: Armando.
Morin, E. (2008). *On Complexity*. Broadway: Hampton Press.
Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Morin, E. & Kern, A.B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
Morse, J. & Richards, L. (2002). *Readme first. For a user's guide to qualitative methods*. London: Sage.
Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
Mortari, L. (2019). *MelArete vol. 1, Cura, etica, virtù*. Milano: Vita e Pensiero.

Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari-Roma: Laterza.
Mortari, L. & Camerella, A. (2020). *Educazione etica nella scuola dell'infanzia. Uno studio pilota*. Ricerche di Pedagogia e Didattica, 15(1), 21-51. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10345
Mortari, L. & Mazzoni, V. (2014). *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*. Verona: Edizioni Libreria Cortina.
Mortari, L. & Ubbiali, M. (2019). Discorsi di cura. Diari riflessivi per un vocabolario etico. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 167-186. doi: 10.30557/MT00104
Mortari, L., Ubbiali, M., Valbusa, F. & Vannini, L. (2019). *MelArete, volume II. Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
Mortari, L. & Valbusa, F. (2020). Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica. *Studi sulla Formazione*, 23(1), 301-318. doi: 10.13128/ssf-10915.
Mussini, I. (2020). La strategia dell'assemblea, tra ascolti reciproci e costruzione di saperi. In Martini, D., Mussini, I., Gilioli, C., Rustichelli, F. & Gariboldi, A., *Progetto e/è ricerca*. Bergamo: Edizioni Junior, 117-121.
Muzi, M. (2009). *Pedagogia critica in Italia. Modelli a confronto*. Roma: Carocci.
Nigris, E., Negri, S. & Zuccoli, F. (a cura di). (2002). *Esperienza e didattica*. Roma: Carocci.
Noddings, N. (1988). An Ethic of Caring and Its Implications for Instructional Arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215-230. doi: 10.1086/443894
Noddings, N. (2002). *Educating Moral People*. New York: Teachers College Press.
Noddings, N. (2010). Moral education and caring. *Theory and Research in Education*, 8(2), 145-151. doi: 10.1177/1477878510368617
Novak, J.D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Sci Educ*, 86, 548-571. doi: 10.1002/sce.10032
Nussbaum, M.C. (2000). *Women and human development: the capabilities approach*. Cambridge (NY): Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511841286
Nussbaum, M.C. (2001). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
Nussbaum, M.C. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395. doi: 10.1080/14649880600815974
Nussbaum, M.C. (2011a). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
Nussbaum, M.C. (2011b). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.

Nuzzaci, A. (2009). La riflessività nella progettazione educativa: verso una riconcettualizzazione delle routine. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, I(2/3), 59-75.
Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), 9-26.
Oecd (2019). *How's Life in the Digital Age? Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being*. doi: 10.1787/9789264311800-en
Oggionni, F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
Onu (1984). *Handbook of Household Surveys*. Revised Edition, Studies in Methods, Series F, No. 31. New York.
Palmieri, C. (2008). *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis.
Papi, F. (1978). *Educazione*. Milano: Isedi.
Papi, F. (2003). *Dacci oggi il nostro pensiero quotidiano*. Milano: Marinotti.
Papi, F. (a cura di). (2021). *Dizionario Marx Engels*. Milano: Hoepli.
Parsons, M. & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 95-116. doi: 10.1080/1354060042000337110
Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Parma: Spaggiari-Junior.
Patalano, R. (2022). *Autenticità e senso di Sé*. Roma: tab.
Paterlini, M. (2019). *La riflessività in una prospettiva materialista*. Bergamo: Zeroseiup.
Patfoort, P. (2013). Nonviolent education. *Pedagogia Oggi*, 2, 114–134.
Pesare, M. (2018). La soggettivazione: un dispositivo pedagogico. In Baldacci, M. & Colicchi, E. (a cura di), *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: FrancoAngeli, 51-64.
Peters, M.A. & De Alba, A. (eds.). (2015). *Subjects in Process. Diversity, Mobility, and the Politics of Subjectivity in the 21st Century*. London-New York: Routledge.
Peters, R.S. (1963). *Education as Initiation*. London: Lowe & Brydone.
Peters, R.S. (2015). *Ethics and Education*. London-New York: Routledge (Ed. orig. pubblicata nel 1966).
Pignataro, P.V. (2014). *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*. Padova: CLEUP.
Pollard, A. (2014). *Reflective teaching in school*. London: Bloomsbury.
Power, F.C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
Premoli, S. (a cura di). (2008). *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*. Milano: FrancoAngeli.
Premoli, S. (2025). *Professione pedagogista. Lo sguardo pedagogico nelle pratiche di coordinamento, consulenza e supervisione*. Milano: FrancoAngeli.

Pultorak, E.G. (2010). *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: insights for twenty-first century teachers and students*. New York: Rowman & Littlefield Education. doi: 10.5771/9781607097099

Quinto Borghi, B. (a cura di). (2024). *Loris Malaguzzi. Il gioco delle parti*. Bergamo: Zeroseiup.

Raimondo, G. & Iori, M. (2024). Il Pedagogista in Neonatologia: équipe transdisciplinari per sostenere la famiglia prematura. *Journal of Health Care Education in Practice*, 6(1), pp. 51-61.

Rancière, J. (2008). *Il maestro ignorante*. Milano: Mimesis. (Ed. orig. pubblicata nel 1987).

Reboul, O. (1995). *I valori in educazione*. Milano: Editrice Ancora.

Reggio Children & Project Zero (2009). *Making learning visible: children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Rich, P.J. & Hannafin, M.J. (2009). Video annotation tools: technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 52-67. doi: 10.1177/0022487108328486

Rinaldi, C. (2001). The pedagogy of listening: the listening perspective from Reggio Emilia. *Innovations in early education: the international reggio exchange*, 8, 4, 1-4.

Rinaldi, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia: ascoltare, ricercare e apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Rinaldi, C. (2018). Intervista ad ANPI Reggio Emilia. In: https://www.anpireggioemilia.it/wp-content/uploads/2018/12/Intervista-a-Carla-Rinaldi.pdf

Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.

Riva, M.G. (2006). Psicoanalisi come scienza della formazione. *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, XX, 2, 29-37.

Rizzolatti, G. & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192. doi: 10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230

Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn. A view of what education might become*. Columbus, OH: C.E. Merrill Publishing Company.

Rogers, C.R., Lyon, H.C. & Tausch, R. (2014). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group. doi: 10.4324/9780203725672

Rosa, H. (2020). *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*. Brescia: Scholé.

Rossi, P.G., Magnoler, P. & Scagnetti, F. (2012). Professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica. ai saperi della pratica. In Corsi, M., Ascenzi, A. & Rossi, P.G. (a cura di), *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*. Roma: Armando, 545-561.

Rousseau, J.-J. (2017). *Emilio o dell'educazione*. Roma: Armando.
Russell, B. (1971). *I principi della matematica*. Roma: Newton Compton.
Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6(2), 199-204. doi: 10.1080/14623940500105833
Salerni, N. & Cassibba, R. (2023). *L'osservazione nei contesti educativi. Tecniche e strumenti*. Roma: Carocci.
Salomone, I. (1997). *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma: Carocci.
Salvadori, M.L. (2011). *Democrazie senza democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
Santiago, F. (2019). Relazioni di genere e differenze culturali nell'educazione dell'infanzia. In Infantino, A., *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia 0-6*. Milano: Guerini Scientifica, 137-161.
Schiro, M.S. (2013). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. London: SAGE.
Schleifer, M., Daniel, M.F., Peyronnet, E. & Lecomte, S. (2003). The impact of philosophical discussions on moral autonomy, judgment, empathy and the recognition of emotion in five year olds. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 16(4), 4-12. doi: 10.5840/thinking200316410
Schön, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
Schön, D.A. (1999). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
Scuola Di Barbiana (2017). *Lettera ad una professoressa*. Milano: Mondadori.
Serafini, F. (2002). Reflective practice and learning. *Primary Voices K-6*, 10, 2-7.
Sposetti, S. & Szpunar, G. (2018). *Professione educativa e documentazione. L'educatore che scrive: un professionista riflessivo nel contesto della pratica*. Bergamo: Junior.
Stîngu, M.M. (2012). Reflexive practice in teacher education: facts and trends. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 617-621. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.195
Strati, A. (2009). *La scoperta della Grounded Theory*. Roma: Armando Editore.
Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
Striano, M. (2005). Il perché delle cose. *Scuola dell'infanzia*, 11, 25-28.
Tabet, P. (1996). *La pelle giusta*. Torino: Einaudi.
Tarozzi, M. (2007). Quale formazione per quale cittadino?. *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura, Nuova Serie*, III(6), 45-59.

Tarozzi, M. (2008a). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
Tarozzi, M. (2008b). Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale. In Mortari L., *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori, 121-140.
Tarozzi, M. (2015). Intercultura e educazione alla cittadinanza globale. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 2, 67-83.
Taylor, E.W. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research. *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173–191. doi: 10.1080/02601370701219475
Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633-658. doi: 10.7202/013913ar
Thompson, M.J. (ed.). (2015). *Constructing Marxist Ethics. Critique, Normativity, Praxis*. London-Boston: Brill.
Tolomelli, A. (2022). *Il valore pedagogico della divergenza*. Milano: Guerini Scientifica.
Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità*. Milano: FrancoAngeli.
Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
Tramma, S. (2024). *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*. Roma: Carocci.
Trickey, S. & Topping, K.J. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19, 365-380. doi: 10.1080/0267152042000248016
Vaccarelli, A. (2015). Razzismo. Prospettive pedagogiche per la decostruzione. In Catarci M. & Macinai E., *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi della società multiculturale*, Pisa: ETS, 73-92.
Valentine, K. (2011). Accounting for agency. *Children & Society*, 25, 347-358. doi: 10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x
Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
Varisco, B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
Varpanen, J. (2019). What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research. *Educational Research Review*, 28(2), 100288. doi: 10.1016/j.edurev.2019.100288
Vasallo, B. (2023). *Linguaggio inclusivo ed esclusione di classe*. Napoli: Tamu.
Virno, P. (2013). *Saggio sulla negazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
Von Foerster, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
Von Foerster, H. (2003). *Understanding Understanding. Essays on Cybernetics and Cognition*. New York: Springer. doi: 10.1007/b97451

Von Foerster, H. & Von Glasersfeld, E. (2015). *Come ci si inventa. Storie, buone ragioni, ed entusiasmi di due responsabili dell'eresia costruttivista*. Roma: Odradek.

Von Glasersfeld, E. (1998). *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere e apprendere*. Roma: Società Stampa Sportiva.

Vygotskij, L.S. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard: Harvard University Press. doi: 10.2307/j.ctvjf9vz4

Vygotskij, L.S. & Lurija, A. (2020). *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*. Milano: Mimesis.

Wagner, J.T. (2006). An outsider's perspective: Childhoods and early education in the Nordic countries. In Einarsdottir, J. & Wagner, J.T. (eds.), *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Charlotte: Information Age Publishing, 289-306.

Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. New York/London: Routledge. doi: 10.4324/9780203827826

Watzlawick, P.J.H., Beavin, D.D. & Jackson, D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511803932

Wenger, E., Mcdermott, R. & Snyder, V.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*. New York: Teachers College Press. doi: 10.15572/ENCO2003.03

Wyness, M. (2013). Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood*, 20(4), pp. 429-442. doi: 10.1177/0907568212459775

Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.

Zanchettin, A. (2009). La supervisione pedagogica nella formazione professionale. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4(2), 1-29.

Zeichner, K.M. & Liston, D.P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate.

La relazione tra educazione ed etica è un tratto costitutivo dell'una come dell'altra. La trasmissione e perpetuazione dell'ethos (costume) si serve dell'educazione, nell'ambito della quale, se a essa viene affidato un compito emancipativo e trasformativo, deve essere tematizzata l'interrelazione con il mondo dei valori. Ponendosi entro tale cornice, il volume tenta di restituire la densità del processo di ricerca che ha riguardato il rapporto tra accadere educativo ed etica a partire dalla scuola dell'infanzia. Adottando la Constructivist Grounded Theory quale impianto metodologico, l'indagine si concentra sulle condizioni materiali e simboliche per la costruzione di un Curricolo di educazione etico-sociale presso la scuola dell'infanzia. In particolare, la ricerca ha inteso approfondire la relazione tra dispositivo educativo e postura critico-riflessiva che può connotarlo o meno dedicandosi ad alcune componenti della materialità educativa: la relazione tra istanze individuali e collettive; la strutturazione delle condizioni per esperienze educative significative; l'intenzionalità e la consapevolezza di chi ha responsabilità educativa nell'azione di contrasto all'analfabetismo etico – al quale si dedica un'attenzione specifica, proponendone una prima definizione – verso la costruzione di Comunità Educanti Riflessive.

MARCO IORI

è pedagogista, attualmente Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. I suoi principali interessi di ricerca riguardano Pedagogia Critica, formazione delle professioni educative, in particolar modo del pedagogista, supervisione pedagogica e pedagogia della prima infanzia. Tra le sue più recenti pubblicazioni si segnalano: Pedagogiste e Pedagogisti, tra progettualità critica, cura del sistema relazionale e tematizzazione della struttura educativa, in A. D'Antone, & L. Bianchi (a cura di), Pedagogia critica e sociale. Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo (Milano, FrancoAngeli, 2024); Etica e Pedagogia: una relazione dialettica generativa, in A. D'Antone, Pedagogia della prima infanzia e della famiglia (Milano, Mondadori, 2025).

Roma Tre