

QUADERNI DI



PEDAGOGIA  
E PRATICHE EDUCATIVE

## LA PEDAGOGIA

*come scienza ed esperienza*

A hand holding a pen is shown writing on a document. The document has the text 'pedagogy now' and 'the function of' visible. The hand is holding a pen and is in the process of writing. The background is a light blue color with a torn paper effect at the top.

pedagogy now  
the function of  
the art of

1/2025

# QUADERNI DI PEDAGOGIA E PRATICHE EDUCATIVE



**Associazione Pedagogisti Educatori Italiani**



**Direttore editoriale:** Alessandro Prisciandaro

**Direttore scientifico:** Gianvincenzo Nicodemo

**Comitato scientifico:** **Maurizio Ali** (Università des Antilles), **Samuele Amendola** (Associazione Pedagogisti ed Educatori Italiani), **Annamaria Barbieri** (Associazione Pedagogisti ed Educatori Italiani), **Moreno Castagna** (Associazione Pedagogisti ed Educatori Italiani), **Matteo Corbucci** (Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire), **Valeria Della Porta** (Associazione Pedagogisti ed Educatori Italiani), **Gianvincenzo Nicodemo** (Associazione Pedagogisti ed Educatori Italiani), **Ermanno Tarracchini** (Associazione Pedagogisti ed Educatori Italiani), **Frederic Rava** (Institut Supérieur de Formation de l'Éducation Catholique di Bordeaux), **Riziero Zucchi** (Pedagogia dei genitori).

**Segreteria di redazione:** Moreno Castagna (Coordinatore di redazione), Marianna Capretti, Evelyn Grazia Nericcio, Gianvincenzo Nicodemo, Chiara Pertone

**Gruppo di promozione e revisione:**

- **Area servizi educativi del sistema dalla nascita ai sei anni:** Silvia Marinelli (Molise); Chiara Pertone (Liguria); Marianna Capretti (Lazio)
- **Area educazione e dipendenze:** Fabio Bontempo (Sicilia); Moreno Castagna (Friuli- Venezia Giulia); Evelyn Grazia Nericcio (Emilia – Romagna)
- **Cooperazione internazionale:** Moreno Castagna; Evelyn Grazia Nericcio (Emilia – Romagna)
- **Area educazione alla genitorialità:** Annamaria Barbieri; Valeria Della Porta; Silvia Marinelli; Simona Mecozzi; Ermanno Tarracchini (Emilia – Romagna)
- **Area educativa nei servizi sociosanitari e della salute:** Valeria Della Porta (Campania); Ermanno Tarracchini (Emilia- Romagna)
- **Area Pedagogia scolastica:** Annamaria Barbieri (Campania); Valeria Della Porta (Campania); Camilla Sciandra (Liguria); Ermanno Tarracchini (Emilia – Romagna)
- **Area pedagogia di comunità** (servizi residenziali, diurni e territoriali): Marianna Capretti (Lazio); Moreno Castagna (Friuli-Venezia Giulia); Stefano Venturino
- **Area NeuroPedagogia:** Samuele Amendola; Annamaria Barbieri; Valeria Della Porta; Camilla Sciandra (Liguria) Ermanno Tarracchini (Emilia – Romagna)
- **Area Pedagogico Giudiziaria:** Moreno Castagna (Friuli – Venezia Giulia); Duilio Loi (Lombardia); Evelyn Grazia Nericcio (Emilia – Romagna)



## SOMMARIO

### EDITORIALI:

Le modifiche annunciate alla Legge 55/2024: tra chiarimenti normativi e rischi di regressione per la professione educativa – <i>A. Prisciandaro</i> .....	3
Premessa per una formazione in NeuroPedagogia – <i>E. Tarracchini, S. Amendola</i> .....	6

### CONTRIBUTI SCIENTIFICI:

Non etichettarmi per quello che vedi: ascolta, osserva e relazionati con me se vuoi davvero comprendere – <i>A. Barbieri</i> .....	10
Comunità Sinti di Trieste. Una ricerca etnografica multi-situata – <i>M. Castagna</i> .....	17
Sicurezza e cultura: il valore del contributo pedagogico in un contesto tecnico – <i>R. Fossa</i> .....	23
Il caso Trieste. I ricreatori – <i>G. Marcon</i> .....	30
Oltre l’ascolto e l’arte dell’educare attraverso il suono: la visione musicale di Rudolf Steiner nel contesto della rivoluzione pedagogica del Novecento – <i>E. G. Nericcio</i> .....	41
La formazione degli educatori e dei pedagogisti nel contesto della istituzione del nuovo ordine professionale – <i>G. Nicodemo</i> .....	54
Playful Learning: il gioco come strumento pedagogico e di inclusione in classe – <i>C. Sciandra</i> .....	68

### RECENSIONI:

In continuo viaggio. Verso una scuola inclusiva di qualità, M. Piccioli – <i>E. G. Nericcio</i> .....	79
Mio figlio è normale? S. Andreoli – <i>G. Pirro</i> .....	82



## EDITORIALE

# Le modifiche annunciate alla Legge 55/2024: tra chiarimenti normativi e rischi di regressione per la professione educativa

*Alessandro Prisciandaro – Presidente Nazionale APEI*

*presidenza@apei.it*

## 1. UNA RIFORMA SENZA RAPPRESENTANZA

Ciò che più colpisce è che le modifiche alla Legge 55/2024 siano state discusse e redatte senza prede in considerazione le proposte dell'APEI, l'associazione professionale che rappresenta la più ampia e riconosciuta comunità di pedagogisti ed educatori italiani, protagonista del percorso che ha portato all'approvazione della legge.

Il Ministero della Giustizia ha invece ascoltato un gruppo ristretto di sigle associative, prive di effettiva rappresentanza nazionale e non riconosciute né dal mondo accademico né dai principali ordini territoriali. Tali soggetti, attraverso un documento non condiviso dalla base professionale, avrebbero esercitato un'influenza decisiva per orientare la stesura del nuovo testo, alterando lo spirito originario della Legge 55/2024.

In questo modo, un provvedimento nato per unificare e dare pari dignità alle professioni educative rischia di essere snaturato da logiche particolaristiche e da una regressione corporativa, che restituisce al governo la facoltà di ridefinire per decreto ciò che il Parlamento aveva approvato all'unanimità.

## 2. LA PROMESSA DELLA “SEMPLIFICAZIONE” E IL RISCHIO DELLA RIDUZIONE

Il primo obiettivo dichiarato del disegno di legge è la semplificazione dei requisiti di accesso alla professione, soprattutto per gli educatori dei servizi per l'infanzia (0-3 anni).

In realtà, questa presunta semplificazione potrebbe trasformarsi in una riduzione dei diritti acquisiti, introducendo criteri più rigidi che escluderebbero educatori con anni di esperienza ma percorsi formativi pregressi diversi dall'attuale L-19.

Si tratterebbe di una semplificazione escludente: una norma che ordina sulla carta, ma disordina nella realtà, marginalizzando figure preziose per la qualità educativa dei servizi.

Le bozze che abbiamo esaminato vanno nella direzione di ribadire i requisiti di accesso alla professione di educatore di infanzia, mantenendoli distinti da quelli di educatore professionale socio-pedagogico. Ciò rende più difficile l'utilizzo da parte dello stesso ente di un educatore su posizioni diverse: si sarebbe dovuto andare nella direzione opposta e chiarire invece che nell'unico albo degli educatori professionali socio-pedagogici era possibile operare su entrambe le professioni, senza ulteriori requisiti.

## 3. LA SCOMPARSА DELL'ALBO DEGLI EDUCATORI

Parimenti, non condividiamo l'abolizione dell'albo degli educatori professionali socio-pedagogici e la riduzione ad una sottosezione dell'albo delle professioni pedagogiche ed educative. Educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti sono due professioni distinti e non due articolazioni diverse della medesima professione. Pertanto, essi devono essere ricondotti a due albi distinti, con distinti requisiti di accesso, possibilità di contemporanea iscrizione, e tassa di iscrizione unica.

## 4. IL PARADOSSO DELL'URGENZA

Il Governo ha annunciato l'intenzione di approvare le modifiche con tempestività, ricorrendo alla cosiddetta “procedura d'urgenza”. Tuttavia, le modifiche proposte rientrano in un disegno di legge che dovrà seguire l'iter parlamentare, comportando inevitabilmente un allungamento dei tempi. Per di più, al termine di tale percorso, sarà comunque necessario un decreto ministeriale per dare attuazione alle disposizioni. Inoltre, restano pendenti le istanze presentate dagli educatori professionali socio-pedagogici e dai pedagogisti, la cui definizione richiederà diversi mesi a partire dal 31 marzo 2026. Considerando che la legislatura si concluderà nell'ottobre 2027, è prevedibile che già dall'estate dello stesso anno l'intero processo venga rallentato o assorbito dalla campagna elettorale. Sembra quasi che si intenda mandare tutto a gambe all'aria.

## 5. UNA REGRESSIONE SILENZIOSA

Sommando i diversi elementi — mancanza di consultazione, centralizzazione, equiparazioni improprie e urgenza decisionale — emerge il pericolo di una regressione silenziosa nelle attribuzioni e nella dignità professionale degli educatori.

Le conseguenze più gravi potrebbero essere:

1. Riduzione dell'autonomia professionale a favore del controllo ministeriale;
2. Perdita di identità specialistica delle diverse figure educative;
3. Marginalizzazione delle competenze esperienziali e delle professionalità maturate sul campo;
4. Frammentazione della rappresentanza e indebolimento dell'unità della categoria;

5. Snaturamento dello spirito originario della Legge 55/2024, approvata dal Parlamento con voto unanime e con un ampio consenso trasversale.

**6. CONCLUSIONE: DIFENDERE LA PEDAGOGIA, DIFENDERE LA DEMOCRAZIA**

Il modo in cui si riscrive una legge che riguarda le professioni educative non è solo una questione tecnica o ordinistica: è un atto politico e culturale. Ignorare il contributo delle principali rappresentanze professionali come l'APEI significa disconoscere la voce viva della pedagogia, quella che nasce nei contesti educativi reali e che ogni giorno lavora per la crescita delle persone e delle comunità.

La riforma della legge 55/2024 dovrebbe servire a rafforzare la professione educativa, non a svuotarla. Per questo serve oggi una vigilanza pedagogica collettiva, capace di riaffermare il principio che l'educazione è bene comune e che nessuna legge può definirla senza ascoltare chi, da sempre, la pratica e la difende.



## Editoriale

# Premessa per una formazione in NeuroPedagogia

*Ermanno Tarracchini, Samuele Amendola*

*presidenzaapeisicilia@gmail.com*

### 1.1 Introduzione e contesto

Il riconoscimento professionale delle figure dell'Educatore professionale socio-pedagogico e del Pedagogista, sancito dalla Legge 205/2017 e successivamente dalla Legge 55/2024, ha evidenziato la necessità di un percorso universitario capace di rispondere in modo strutturato e scientificamente fondato ai nuovi bisogni educativi e formativi dei territori.

Come sottolinea Tarracchini (2015), “La NeuroPedagogia è una nuova scienza dell'apprendimento, dell'educazione e della personalità fondata sulla dialettica del biologico e del sociale, una scienza che integra, per l'appunto, il sociale-educativo della pedagogia e il biologico della neurologia, alla luce dei processi storici, valoriali, filosofici, morali, affettivi e spirituali”.

Secondo questa prospettiva, il cervello e la mente — così come le cause del disagio personale — affondano le proprie radici biosociali nell'ambiente di vita e nel contesto storico-culturale in cui è immerso il soggetto, in linea con la concezione di Damasio (2000; 2012) della mente come “idea del corpo” e con la visione di Rose (2005) di una mente “più vasta del cervello”.

Il cervello umano, dunque, non è un'entità determinata unicamente dai geni, ma si sviluppa attraverso l'interazione dinamica con l'ambiente e le esperienze vissute (Edelman, 2007). L'intelligenza emerge come un processo complesso, al contempo biologico, educativo e sociale, modellato dall'osservazione, dalla manipolazione degli oggetti, dal pensiero astratto e dalle relazioni (Amendola, 2022; Morin, 2000).

La formazione in NeuroPedagogia qui proposta si configura come un percorso avanzato ad alta valenza scientifica e pedagogica, con una solida impostazione etimo-epistemologica (Oliverio, 2015). L'obiettivo è formare professionisti in grado di affrontare le sfide educative contemporanee con strumenti teorici e pratici fondati su basi scientifiche interdisciplinari.

### 1.2 DESTINATARI

Pedagogisti, Educatori professionali socio-pedagogici, Laureati in Scienze della Formazione Primaria.

### 1.3 QUADRO TEORICO ED EPISTEMOLOGICO

La NeuroPedagogia si presenta come disciplina-ponte tra pedagogia, neurologia/neurofisiologia e antropologia, finalizzata a comprendere e promuovere i processi di apprendimento e la formazione della personalità lungo l'intero arco di vita (Goussot & Zucchi, 2015).

Elemento centrale è l'adozione di un lessico pedagogico e neuro-pedagogico preciso, che permetta di distinguere le competenze professionali educative da quelle psicologiche o cliniche (Iori, 2018; Tramma, 2010). Un uso acritico di terminologia clinica in ambito educativo può infatti condurre a una “deriva diagnostica” (Furedi, 2005), riducendo il bambino a oggetto di diagnosi e spostando l'attenzione dalla promozione del potenziale educativo alla gestione del disturbo.

La prospettiva neuro-pedagogica, al contrario, valorizza le risorse del soggetto e promuove strategie educative personalizzate e contestualmente adeguate (Meirieu, 2013; Vygotskij, 1997), in un quadro critico-riflessivo fondato sulla ricerca-azione (Schön, 1983; Mortari, 2003).

### 1.4 ESIGENZE FORMATIVE E PROFILO PROFESSIONALE

Il sistema dei servizi educativi italiani è segnato da precarietà contrattuale, disomogeneità retributiva e forti differenze territoriali negli standard di servizio (Bauman, 2008; Santerini, 2011). Di fronte a queste criticità, la formazione neuro-pedagogica intende dotare i professionisti di autonomia scientifica, responsabilità deontologica, capacità progettuali, valutative e interdisciplinari, nonché versatilità operativa nei contesti educativi, socio-sanitari e culturali (Iori, 2018).

Tra le competenze operative attese:

- progettare, implementare e valutare percorsi educativi personalizzati, di gruppo e di comunità.
- saper gestire attività in contesti formali (scuola, formazione professionale), non formali (associazioni culturali, centri ricreativi) e informali (educazione familiare e di comunità).
- operare in servizi di valorizzazione e sostegno alla genitorialità, comunità socio-educative, servizi educativi per l'infanzia e l'adolescenza, servizi socio-sanitari, culturali, giuridici, sportivi, artistici e ambientali.
- promuovere processi di auto-apprendimento ed auto-educazione, anche attraverso la creazione di attività di educazione reciproca continuativa.

### 1.5 METODOLOGIA E APPROCCIO NEURO-PEDAGOGICO

L'approccio neuro-pedagogico concepisce la mente come sistema integrato di corpo, cervello e ambiente (Damasio, 2018), valorizzando canali percettivo-evocativi concreti, convenzionali, logici e creativi (De La Garanderie, 1997; Montessori, 1913/2000).

Aspetti centrali includono: lo sfondo emotivo della percezione corporea, in linea con le scoperte sui neuroni specchio (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006); il passaggio dalle emozioni ai sentimenti nella relazione educativa (Damasio, 2000); la valorizzazione della mano come organo dell'intelligenza (McGinn, 2017; Corballis, 2008); la considerazione dei periodi sensitivi e della plasticità cerebrale (Montessori, 1935/1999; Edelman, 2007).

### 1.6 AREE DI INTERVENTO

Il percorso formativo assume una prospettiva intergenerazionale, abilitando i professionisti a operare dalla prima infanzia alla senescenza in contesti formali, non formali e informali (Fresco, 2008; Sestu, Pedagogia dell'invecchiamento attivo).

Particolare attenzione è rivolta a:

- l'influenza educativa dei genitori nella strutturazione precoce degli schemi cognitivi e motori (Fresco, 2017): i genitori sono i primi a introdurre schemi cognitivi e comportamentali nel bambino, incidendo sul linguaggio, la postura e il movimento;
- l'educazione ai sentimenti come sviluppo di empatia e coscienza autobiografica (Demetrio, 1995; Cometa, 2017); il principio del "pensami adulto e sano" (Zavalloni, 2012);
- la narrazione delle qualità positive dei figli da parte dei genitori sviluppa empatia e coscienza autobiografica;
- il principio del "pensami adulto e sano": adottare aspettative positive e inclusive verso il bambino, favorendo tempi di crescita più lenti e interiorizzati;
- le connessioni tra coordinamento oculo-manuale, scrittura e lettura (Fabbro, 2004; Danesi, 1988): la corretta impugnatura della penna e la scrittura manuale incidono sullo sviluppo della lettura, in base alle connessioni corticali tra movimento e riconoscimento grafema-fonema

### 1.7 STRUMENTI E DISPOSITIVI FORMATIVI

Tra gli strumenti formativi figurano l'ICF in chiave educativa, il tirocinio professionale, laboratori di progettazione educativa e la collaborazione strutturata con il territorio e le associazioni professionali.

### 1.8 CONCLUSIONI

La formazione in NeuroPedagogia si propone di integrare teoria e prassi, ricerca e intervento, in un'ottica scientifica e interdisciplinare. L'educazione è riconosciuta come scienza trasformativa (Freire, 1970; Morin, 2000), capace di incidere sullo sviluppo individuale e sulla coesione sociale.

### Riferimenti Bibliografici

- Amendola, S. (2022). *Neuropedagogia, emozioni, apprendimento. Per una nuova scienza della personalità*. AsPaideia Edizioni.
- Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. Laterza.
- Bauman, Z. (2018). *Di nuovo soli. Un'etica in cerca di certezze*. Laterza.
- Bernardoni, A. (2018). *La vita quotidiana come storia, senza paure e senza psichiatria*. ETS Edizioni.
- Bocchini, V. & Tarracchini, E. (2020). *Neuropedagogia e Neurodidattica oppure DSA? PM edizioni*
- Cerroni, A., & Rufo, F. (a cura di). (2009). *Neuroetica, tra neuroscienze e società*. UTET.
- Cometa, M. (2017). *Perché le storie aiutano a vivere*. Raffaello Cortina Editore.
- Corballis, M. C. (2008). *Dalla mano alla bocca. L'origine del linguaggio*. Raffaello Cortina Editore.
- Damasio, A. (2000). *Emozione e coscienza*. Adelphi.
- Damasio, A. (2012). *Il sé viene alla mente*. Adelphi.
- Damasio, A. (2018). *Lo strano ordine delle cose*. Adelphi.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Liviana Editore.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.

- Edelman, G. M. (2007). *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana*. Raffaello Cortina.
- Elliott, J., & Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate*. Cambridge University Press.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue*. Astrolabio.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele.
- Fresco, G. H. (2008). *Figli che bella fatica*. Edizioni dell'Asino.
- Fresco, G. H. (2017). *Un nido per amico*. Ed. Meridiana.
- Fresco, G. H. *Accogliere un bambino da 0 a 3 anni: Proposte per genitori ed educatori*.
- Furedi, F. (2005). *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana (Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age)*. Feltrinelli.
- Furedi, F. (2012). *Fatica sprecata*. Vita e Pensiero.
- Garanderie, A. de la (1997). *Critique de la raison pédagogique*. Nathan.
- Garanderie, A. de la (2001). *Les grands projets de nos petits*. Bayard.
- Garanderie, A. de la (2013). *I mezzi dell'apprendimento e il dialogo con l'alunno*. Erickson.
- Goussot, A., & Zucchi, R. (2015). *La pedagogia di Lev Vygotskij*. Le Monnier Università.
- Hunter, I. (2006). *Il cervello incompiuto*. Agor Edizioni.
- Iori, V. (2018). *Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Ed. Erickson.
- Kagan, J. (2014). *I fantasmi della psicologia*. Bollati Boringhieri.
- Manattini, F. (1996). *Neutralizzazione del conflitto e disagio individuale*. Ed. Quattroventi Urbino.
- Massa, R. (1992). *La clinica della formazione*. FrancoAngeli.
- McGinn, C. (2017). *Prehension. The hand and the emergence of humanity*. The MIT Press.
- Meirieu, P. (2013). *Pedagogia, il dovere di resistere*. Ed. del Rosone.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass
- Milani, D., & Scuola di Barbiana. (1996). *Lettera ad una professoressa*. LEF.
- Montessori, M. (1913/2000). *La scoperta del bambino*. Garzanti.
- Montessori, M. (1923/2000). *Il bambino in famiglia*. Garzanti.
- Montessori, M. (1935/1999). *Il segreto dell'infanzia*. Garzanti.
- Montessori, M. (1947/2007). *Come educare il potenziale umano*. Garzanti.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Oliverio, A. (2015). *Neuropedagogia*. Giunti.
- Ricoeur, P. (1990). *Sé come un altro*. Jaca Book
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quello che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Raffaello Cortina.
- Rose, S. (1983). *Il gene e la sua mente*. Mondadori.
- Rose, S. (2005). *Il cervello del XXI secolo*. Codice Edizioni.
- Santerini, M. (2011). *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*. La Scuola.
- Schrag, P., & Divoky, D. (1978). *Il mito del bambino iperattivo e altri strumenti di controllo del bambino*. Feltrinelli.
- Sheffer, E. (2018). *I bambini Asperger. La scoperta dell'autismo nella Vienna nazista*. Marsilio.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Sestu, F. (a cura di). *Pedagogia dell'invecchiamento attivo* [Formato Kindle].
- Spitzer, M. (2013). *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Corbaccio.
- Tarracchini, E. (2015). *Riprendiamoci la pedagogia*. Ed. Pellegrini.
- Tramma, S. (2010). *Pedagogia della professionalità educativa*. Carocci.
- Vygotskij, L. S. (1997). *The collected works – Vol. 4: The history of the development of higher mental functions*. Plenum Press.
- Zavalloni, G. (2012). *La pedagogia della lumaca*. EMI.
- Zucchi, R., Tarracchini, E., Moletto, A., & Querzè, A. (a cura di). (2013). *Quando tutti imparano da tutti!*. ARAS Edizioni.



**Non etichettarmi per quello che vedi: ascolta, osserva e  
relazionati con me se vuoi davvero comprendere**

**Don't judge me by what you see — listen, observe, and  
engage with me if you really want to understand**

*Annamaria Barbieri*

*annamaria.barbieri@apei.it*

### **Abstract**

Dall'esperienza che narrerò emerge l'importanza dell'osservazione, dell'ascolto, della dialettica tra biologico e sociale e della relazione quali strumenti pedagogici ed educativi fondamentali per dare il giusto valore alla persona e per comprenderla in senso globale, senza incorrere nell'errore, talvolta irrimediabile, di ridurla ad un'etichetta che condizioni la formazione della sua personalità.

**Parole chiave:** Ascolto, Neuropedagogia, Osservazione, Personalità, Relazione

### **Abstract**

From the experience I will recount, the importance of observation, listening, the interplay between the biological and the social, and relationships emerges as fundamental pedagogical and educational tools. These are essential for giving the right value to the person and for understanding them in a holistic way, without falling into the sometimes irreversible mistake of reducing them to a label that may influence the development of their personality.

**Keywords:** Listening, Neuro-pedagogy, Observation, Personality, Relationship

## **1. Introduzione**

In uno studio di consulenza pedagogica e di progettazione educativa si lavora sia sulla prevenzione sia sulla presa in carico di bisogni educativi di bambini/e o ragazzi/e che hanno ricevuto una diagnosi.

In questo secondo caso vi ritroverete spesso di fronte a genitori disorientati e spaventati che prima di chiedere la vostra consulenza, di cui poco sanno data la poca conoscenza della nostra figura e dell'approccio pedagogico, ma in cui riversano tanta speranza di trovare accompagnamento ed accoglienza, avranno, probabilmente, cercato su internet risposte alla restituzione di una batteria di test.

Spettatori di colloqui clinici spesso ridotti ad uno o due incontri a cui è seguito esclusivamente un'osservazione di tipo clinico non anticipata né da un tempo per poter avviare una minima relazione con il bambino al fine di farlo sentire a proprio agio né dalla predisposizione di un ambiente accogliente e rassicurante.

Una diagnosi, punto di arrivo per il clinico, che nulla dice sul proprio figlio, che non tiene affatto conto della storia personale, della dialettica tra biologico e ambiente (neuropedagogia).

I genitori si imbattono in un elenco di "sintomi" a cui corrisponde il nome di ciò di cui "soffre" il figlio, tradotto in acronimi che li catapultano in un contenitore (DSM IV-V) su cui è stata appiccicata l'etichetta corrispondente.

Lo studio di caso che narrerò lo ricordo ancora con tanta emozione per il suo percorso e le conclusioni.

Nella presa in carico del caso, come ormai consuetudine consolidata presso il mio studio, vi ritroverete di fronte al ricorso all'approccio neuropedagogico, un'innovazione scientifica relativamente recente ma non ancora di largo uso tra i colleghi pedagogisti ed educatori professionali sociopedagogici.

## **2. STUDIO DI CASO**

Un giorno del mese di marzo di dieci anni fa venni contattata da una coppia di genitori dietro indicazione della psicologa dello sportello psicologico di una scuola secondaria di primo grado ove il proprio figlio frequentava il secondo anno scolastico.

Li accolsi presso il mio studio per ascoltare il loro bisogno. Iniziarono a raccontarmi della storia del loro figliolo di 11 anni. S., primogenito di due, era sempre stato un bambino molto tranquillo, aveva frequentato la scuola dell'infanzia e la scuola primaria presso un istituto di suore. Il suo carattere schivo e tranquillo era stato, però, ben presto, troppo presto direi, oggetto di divertimento a scuola da parte di altri bambini.

Un giorno del primo anno della scuola primaria S. si stancò e tentò di afferrare per il colletto uno dei bambini che lo stava infastidendo. Non prese bene la mira e finì con il graffiargli, involontariamente, la nuca.

Questo preciso momento fu l'inizio della sua storia dove emerge in maniera chiara e ineluttabile la forza della dialettica tra biologico (la sua timidezza) e l'ambiente (il modo di reagire, il comportamento appreso dall'educazione impartita dai genitori, l'ambiente scolastico/religioso).

S., in un attimo, passò, nel contesto sociale/scolastico, dall'essere un bambino vessato ad essere il bambino che aveva aggredito un compagno di classe.

Iniziò a chiudersi sempre più in sé stesso, a non volersi relazionare né con i bambini né con gli adulti, a rifiutare e ad opporsi alla frequentazione degli ambienti e alle situazioni extradomestiche, a dedicarsi esclusivamente ad attività autoreferenziali.

In difficoltà, i genitori iniziarono a cercare aiuto consultando neuropsichiatri infantili e psicologi dai quali ricevevano diagnosi che andavano dal ritardo del linguaggio al disturbo dello spettro autistico.

Quindi, dall'ASL venne redatta una diagnosi funzionale per difficoltà relazionali e degli apprendimenti scolastici. Con la diagnosi arrivò anche il sostegno scolastico che lo accompagnò dalla scuola primaria al terzo anno della scuola secondaria di primo grado.

S. accettò silenziosamente questa etichetta e la nuova figura di sostegno che di anno in anno cambiava. Non si oppose, ma in cuor suo non lo riteneva giusto. Sentiva di non essere stato compreso, sapeva che gli adulti intorno a lui stavano sbagliando ad inquadrare la situazione, l'avevano decontestualizzata, ma non aveva il coraggio di opporsi, non sapeva trovare le parole per farsi ascoltare, per spiegare come si erano svolti i fatti, quanto desiderasse stare amabilmente con i suoi compagni. Così scelse la passività ed il silenzio.

Ma torniamo allo sportello psicologico della scuola.

Qui, la psicologa, dopo aver incontrato S. a scuola, convocò la famiglia consigliandole di richiedere un'ulteriore consulenza dal neuropsichiatra infantile. I genitori accettarono e, ancora una volta, portarono a visita il proprio figliolo.

Il clinico gli somministrò la WISC-IV la cui conclusione fu un profilo cognitivo di tipo borderline.

## 2.1 L'INCONTRO CON LA PEDAGOGIA

Fu questo il punto di contatto con la potenza della pedagogia!

Primo caposaldo: abolizione del concetto di Q.I.

Secondo caposaldo: sostituzione del profilo clinico con "Personale progetto di senso e abitudini evocativo-percettive" il cui principio fondamentale era, nel caso di S., il "rallentamento".

Il 26 marzo del 2015 iniziai ad incontrare S. due volte alla settimana, per un'ora ciascuna, inizialmente a casa sua, nell'ambiente per lui più rassicurante. In punta di piedi provai ad entrare nella sua vita, a conoscerlo e a farmi conoscere. Iniziammo a relazionarci rispettando le sue modalità e i suoi tempi, facendo attenzione a non confondere la sua accondiscendenza con la volontà di partecipazione e coinvolgimento. E così piano piano il suo sguardo iniziò a cercare il mio. I suoi occhi non furono più sfuggenti.

Lo osservavo, osservavo il suo ambiente familiare, le risorse personali e ambientali. Solo dopo aver raccolto queste informazioni stilai per lui il progetto educativo e pedagogico individualizzato che coinvolse anche la famiglia e la scuola.

## 2.2 DALL'INCONTRO AL PROGETTO EDUCATIVO E PEDAGOGICO INDIVIDUALIZZATO

Innanzitutto, occorre stabilire con chiarezza la finalità del progetto: sostenere gli apprendimenti soprattutto quelli informali e non formali; favorire l'adattamento; favorire la socializzazione.

Quindi, fissare gli obiettivi generali per raggiungere la finalità: favorire il cosiddetto atteggiamento metacognitivo, ossia il suo stile di apprendimento e le sue abitudini mentali per l'evocazione e la rievocazione; ridurre la paura oltre limite della prestazione; favorire la fiducia in sé stesso; ridurre le attività autoreferenziali (visione di documentari, interessi ristretti e ripetitivi); favorire il cambiamento delle dinamiche familiari affinché il papà, la mamma ed il fratello potessero essere le risorse più prossime per l'apertura al mondo; favorire le relazioni interpersonali.

A questo punto ogni obiettivo generale doveva specificarsi in sotto obiettivi.

Per cui, abbiamo iniziato a lavorare sulla categorizzazione, sulla concettualizzazione, sulle difficoltà semantiche, sulla dimensione spaziale e temporale, sul problem solving (comprensione del problema, riflessione sulle possibili soluzioni, pianificazione, valutazione e monitoraggio); sulle funzioni esecutive e di controllo, sulla capacità di affrontare le difficoltà e sulla caparbietà a non mollare di fronte all'insuccesso, imparando a trasformarlo in opportunità; sul coraggio di esprimere le proprie idee con rispetto ma senza paura del giudizio.

Il monitoraggio avveniva in itinere sia in studio con S. sia attraverso i colloqui con i genitori e gli insegnanti. Ciò che veniva osservato era il cambiamento graduale (tras-formazione) in termini di partecipazione, di autonomia nello svolgimento delle attività, di consapevolezza e benessere personale.

Inoltre, dopo sei, dodici e ventiquattro mesi venivano compilate insieme alla famiglia e ai professori delle griglie (indicatori di verifica) ove vi erano riportate per aree gli obiettivi a breve, medio e lungo termine da raggiungere. Per ogni obiettivo era stata stabilita una scala (poco - abbastanza - molto - obiettivo raggiunto). Per cui, in base all'area (didattica, sociale, benessere personale, dinamiche familiari) ogni agente educativo riportava la propria osservazione arrivando dal confronto tra professionista, famiglia e scuola ad una sintesi. Il confronto tra i tre indicatori di verifica periodici restituiva la curva del cambiamento.

## 2.2 SCELTA DELLA METODOLOGIA E DELLE ATTIVITÀ

Stabilita la finalità e gli obiettivi occorre scegliere la metodologia educativa più appropriata e le attività. Mi trovavo di fronte ad un ragazzino di 11 anni che doveva ritrovare sé stesso, per conoscersi e per riuscire occorreva tempo.

Dunque, oltre ai cardini pedagogici ed educativi come l'ascolto, l'empatia, l'autorevolezza, l'osservazione, il coinvolgimento occorre fare riferimento a delle metodologie più specifiche per il progetto di S.

Ecco che mi tornava utile la pedagogia della lumaca di Zavalloni "Perder tempo per guadagnare tempo". La metodologia della pedagogia della "lumaca", il cui principio primo è il rallentamento, intende rispettare i tempi e i ritmi di apprendimento di ciascuno restituendo serenità e tranquillità per l'autoefficacia, la riflessione e, di conseguenza, la comprensione delle personali modalità di apprendimento (stile di apprendimento), la scoperta di strategie, ecc.

Il rallentamento però non bastava da solo, andava combinato con un nutrimento più specifico per la mente. Allora, cosa c'era di più indicato se non la metodologia dei Gesti Mentali di A. de La Garanderie? La Metodologia della gestione mentale ricorre alle abitudini mentali quali immagini evocative che sono alla base di un apprendimento consapevole ed efficace.

Fu così che lavorammo per i due anni del percorso, tra attività a tavolino ed esercizi che implicitamente stimolavano e potenziavano anche le variabili generali che sottendono l'apprendimento scolastico (attenzione e

memoria di lavoro): attività dell'area semantica; attività per la stimolazione cognitiva; attività di associazione, concettualizzazione e categorizzazione; comprensione del testo; ecc.

Con il fratello e i genitori: attività centrate sulla fiducia, il riconoscimento e la nomina delle emozioni, commenti positivi.

Per la socializzazione e l'autonomia: uscite con gli amici o giochi di società; semplici azioni quotidiane da far fare da solo o accompagnato dal fratello come, per esempio, andare a fare la spesa, tornare da scuola a piedi, andare alla posta, ecc.

Alla scuola rinnovai l'importanza di rispettare i tempi di apprendimento e i bisogni/diritti naturali di tutti e di ciascuno che avrebbe potuto significare anche dover presupporre la creazione di un ambiente accogliente, cambiando, il più possibile, anche la modalità di insegnamento che sarebbe dovuto diventare più creativo e diversificato attraverso: l'attenzione alla variabilità degli stili di apprendimento degli alunni; la conoscenza della diversità degli stili di apprendimento; l'abilità di predisporre un clima di classe capace di accogliere le diverse risorse; la predisposizione a favorire la cooperazione tra i compagni di classe.

Insomma, un lavoro sinergico e coordinato tra professionista, famiglia e scuola.

Tutti insieme, passo dopo passo.

Al terzo anno della SSPG cambiò, come ogni anno, l'insegnante di sostegno. Anzi, quell'anno ne cambiarono addirittura tre. E, tra un'insegnante che andava ed un'altra che doveva arrivare c'erano lunghi tempi di vuoto. Questi vuoti furono funzionali al progetto di S. perché avemmo l'opportunità di dimostrare che S. ce la faceva da solo. Anzi, S. da solo faceva meglio! Era più partecipe in classe, era più sereno, era più motivato.

Eravamo ormai a ridosso degli esami di terza media e, d'accordo con la famiglia, decidemmo di non rinnovare la legge 104/92 con conseguente rinuncia dell'insegnante di sostegno alle scuole superiori.

Incontrammo la neuropsichiatra infantile dell'ASL che intanto ci aveva convocato per l'aggiornamento della Diagnosi Funzionale per il passaggio da un grado scolastico all'altro e li presentammo le conclusioni di un lavoro pedagogico durato due anni che ci spingevano a fare la richiesta di rinuncia. Un po' incredula la neuropsichiatra acconsentì.

## 2.3 CONCLUSIONE

Il 26 marzo 2017 incontrai per l'ultima volta i genitori di S. per la restituzione della relazione conclusiva.

Erano passati esattamente due anni da quel 26 marzo 2015, una coincidenza che notammo al momento della lettura.

Il percorso si era concluso.

Non avevo più nulla da poter dare a S. Lui, invece, aveva tanto da voler dare e fare.

Non dimenticherò mai le sue parole durante il nostro ultimo incontro: "Devo tatuarmi la Fenice".

Non capii e gli chiesi: "Perché?" E lui: "La rinascita. Questo percorso per me è stato la rinascita". Ci salutammo.

S. iniziò il primo anno della scuola superiore di secondo grado.

Ovviamente, era un passaggio importante e delicato. L'ingresso in questa nuova realtà scolastica andava accompagnata e monitorata.

Così presi contatto con la referente BES dell'Istituto dalla quale andai insieme alla mamma. Le presentai la storia di S., il percorso fatto e le conclusioni a cui eravamo giunti. Spiegai l'importanza di dare fiducia alle sue capacità. Feci presente quali erano i suoi punti di forza e anche quelli deboli. Ci lasciammo con una stretta di mano ed un sorriso che racchiudeva una significativa collaborazione, ma soprattutto l'interesse autentico per la formazione della personalità di un giovane ragazzo.

Ci rincontrammo solo un'ultima volta dopo un mese da quell'incontro.

Passarono cinque anni e la mamma mi scrisse un messaggio per condividere la gioia che S. si era diplomato, che la vita scolastica gli aveva dato tante soddisfazioni, che in classe era un riferimento per i compagni e che fuori dalla scuola svolgeva una piena e gratificante vita sociale.

Dopo qualche mese dal diploma mi telefonò S. chiedendomi di incontrarmi.

Mi informò che ci aveva tanto riflettuto e che aveva deciso di iscriversi all'università di Scienze dell'Educazione e della Formazione perché il suo desiderio era aiutare altri ragazzi come era stato aiutato lui.

E così si è iscritto all'università.

Oggi gli esami sono finiti, manca solo la discussione della tesi. E allora, S. non sarà più solo un ragazzo che grazie alla Pedagogia ha realizzato il suo progetto di senso, S. sarà un nostro collega!

### **3. LIMITI, TRASFERIBILITÀ E REPLICABILITÀ DELLO STUDIO**

Limiti dello studio di caso

Il presente studio si concentra su un singolo caso: un ragazzo di circa 12 anni con profilo cognitivo rientrante nella cosiddetta intelligenza limite, che presentava difficoltà sia in ambito scolastico (particolarmente nell'apprendimento) sia in quello sociale (relazioni con pari e adulti). L'approccio qualitativo e individuale, seppur approfondito, non consente la generalizzazione dei risultati a una popolazione più ampia. Il successo del percorso educativo e pedagogico osservato è influenzato anche da variabili non del tutto controllabili, come la motivazione personale del soggetto, il contesto familiare collaborativo e la continuità degli interventi. Questi fattori possono variare notevolmente da caso a caso.

Trasferibilità

Nonostante la natura unica del caso analizzato, molti elementi del percorso descritto possono offrire indicazioni utili per professionisti che operano con bambini o adolescenti con intelligenza limite. Le strategie adottate – attività di potenziamento cognitivo, interventi di socializzazione, supporto familiare costante – sono replicabili e adattabili in altri contesti scolastici e familiari. La durata dello studio (due anni) e il raggiungimento di risultati significativi (miglioramento nelle competenze scolastiche e sociali, fino all'accesso all'università e al conseguimento della laurea) mostrano come un intervento integrato, continuativo e globale possa portare a un'evoluzione positiva anche in situazioni inizialmente critiche. Tuttavia, la trasferibilità dei risultati va valutata caso per caso, considerando le caratteristiche individuali e ambientali di ciascun soggetto.

Replicabilità

Il percorso seguito è stato documentato in modo dettagliato, descrivendo le fasi dell'intervento, gli strumenti utilizzati (osservazioni, colloqui, attività strutturate) e i criteri di valutazione dei progressi. Questo rende la metodologia replicabile in altri contesti scolastici, educativi o rieducativi, consentendo ad altri professionisti di adottare strategie simili. Tuttavia, la replicabilità dei risultati non può essere garantita, data la natura individuale del caso. Ogni bambino/a, ragazzo/a con intelligenza limite ha un proprio profilo evolutivo, e i risultati positivi

dipendono da molteplici fattori: qualità e intensità dell'intervento, partecipazione della famiglia, motivazione personale, risorse del contesto scolastico. Rimane comunque valida la possibilità di riprodurre l'approccio metodologico per valutarne l'efficacia in situazioni analoghe.

Resta fermo, in ambito pedagogico ed educativo, il principio di insussistenza e di riduttività del concetto di Q.I. a cui si rimanda per l'approfondimento ad altri articoli scientifici ed accademici.

### **Riferimenti bibliografici**

Bocchini, V. (2001). Pedagogia della Gestione Mentale: Progetti di senso e atto attentivo. In *Atti del convegno Una pillola di troppo per una diagnosi di troppo*. Archivio APIS.

Bocchini, V. (2010). Dal dialogo pedagogico al profilo pedagogico in risposta ai bisogni specifici di apprendimento e di integrazione. In *New Trends in Science and Technology Education* (Vol. II).

Damasio, A. (2012). *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*. Adelphi Edizioni.

De La Garanderie, A. (1987). *Comprendre et imaginer*. Bayard Éditions.

Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele.

Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina Editore.

Tarracchini, E. (2015). *Riprendiamoci la pedagogia*. Pellegrini Editore.

Zavalloni, G. (2012). *La pedagogia della lumaca*. EMI.

Zucchi, R., & Moletto, A. (2001). *Il progetto La pedagogia dei genitori*. Morea Editore.



# **Comunità Sinti di Trieste. Una ricerca etnografica multi-situata**

## **Sinti Community of Trieste. A multi-sited ethnographic research**

*Moreno Castagna*

*moreno@castagna.cloud*

**Abstract**

Questo lavoro nasce da un percorso di ricerca sul campo durato oltre dodici anni, dedicato alla comunità Sinti di Trieste. Attraverso conversazioni, osservazioni e momenti di vita condivisa, è stato possibile comprendere come i bambini e i ragazzi Sinti vivano il loro rapporto con la scuola e con l'educazione. Le 42 interviste raccolte mostrano storie di esclusione ma anche di resilienza. Il peso della storia – dalle persecuzioni del passato alle discriminazioni del presente – continua a segnare i percorsi educativi di questi giovani. Tuttavia, nelle famiglie Sinti emergono pratiche pedagogiche ricche e spesso invisibili, modi alternativi di trasmettere saperi e di resistere culturalmente. La ricerca intende dare voce a chi raramente viene ascoltato e suggerire come la scuola possa diventare un luogo reale di inclusione per tutti (Marcus, 1995; Vitale & Caruso, 2009).

**Parole chiave:** educazione interculturale; etnografia multi-situata; marginalità sociale; pedagogia critica; Sinti.

**Abstract**

This paper arises from more than twelve years of field research within the Sinti community of Trieste. Through conversations, participant observations, and shared daily life experiences, it was possible to understand how Sinti children and youths experience school and education. The 42 interviews collected reveal stories of exclusion but also of resilience. The weight of history – from past persecutions to present discrimination – continues to shape their educational paths. Nevertheless, Sinti families display rich and often invisible educational practices, alternative ways of transmitting knowledge and cultural resistance. This research aims to give voice to those rarely heard and to suggest how school may become a real space of inclusion for all (Marcus, 1995; Vitale & Caruso, 2009).

**Keywords:** intercultural education; multi-sited ethnography; social marginality; critical pedagogy; Sinti.

**1. Introduzione**

Ricordo il primo giorno nel campo di via del Rio Primario, nel 2006: l'incertezza del ricercatore alle prime armi e la convinzione che fosse necessario raccontare storie ignorate. Dodici anni dopo, nel 2018, avevo quaderni colmi di appunti, ore di registrazioni e relazioni umane che hanno mutato la mia prospettiva sull'educazione e sulla marginalità.

La comunità Sinti di Trieste vive una condizione paradossale: presente in città da secoli eppure perennemente percepita come estranea. I bambini frequentano le stesse scuole dei coetanei italiani ma vivono esperienze segnate da pregiudizi difficili da sradicare (Catarci, 2013a; Marcus, 1995).

Trieste, città di confine, rappresenta un laboratorio storico-sociale complesso. Le sue vie e i suoi edifici raccontano secoli di pluralità culturale e di passaggi di imperi. La memoria della Risiera di San Sabba, unico campo di sterminio nazista in Italia, rende ancora più evidente la contraddizione tra una memoria civile fondata sull'antifascismo e pratiche contemporanee che perpetuano forme sottili di esclusione (Corbelletto, 2008; Museo della Risiera di San Sabba, 2016).

**1.1 CONTESTO TEORICO E METODOLOGICO**

L'approccio adottato è quello dell'etnografia multi-situata (Marcus, 1995), che consente di seguire le persone nei diversi contesti della loro quotidianità. La ricerca, svolta nell'ambito dell'Università Telematica e-Campus, Facoltà di Psicologia – Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, mira ad analizzare i processi di inclusione educativa dei minori Sinti nel territorio triestino, approfondendo le relazioni tra famiglie, scuola e istituzioni locali.

Le finalità principali sono la comprensione delle dinamiche di marginalità educativa e la promozione di un modello pedagogico interculturale basato sull'osservazione partecipante e sulla co-costruzione dei significati (Catarci, 2013a; Vitale & Caruso, 2009). Non mi sono limitato a condurre interviste: ho vissuto giornate nei cortili dei campi, accompagnato genitori ai colloqui scolastici e partecipato a momenti di festa e di lutto. Tale coinvolgimento diretto ha permesso di cogliere sfumature relazionali e culturali altrimenti invisibili (Vitale, 2010).

I due campi principali osservati – via Pietraferrata e via Monte San Gabriele – rappresentano due realtà differenti: il primo “autorizzato”, il secondo considerato “abusivo”. L’osservazione multi-situata ha mostrato come la geografia della marginalità urbana produca disuguaglianze di accesso ai diritti e ai servizi (Marcus, 1995; Catarci, 2013b).

## **2. IL CONTESTO STORICO E SOCIALE**

### **2.1 TRIESTE: CROCEVIA DI CULTURE E FRONTIERE**

Camminando per le strade di Trieste si avverte il retaggio di un crocevia multiculturale. In questa stratificazione storica, la presenza Sinti costituisce un filo rosso che attraversa i secoli, ma rimane marginale nella narrazione ufficiale. La memoria più dolorosa, spesso evocata dagli anziani della comunità, è quella del Porrajmos, il genocidio dei Rom e Sinti (Bravi, 2019; Hancock, 2002; Lewy, 2000; Zimmermann, 1996).

### **2.2 DALLA PERSECUZIONE ALLA MARGINALIZZAZIONE AMMINISTRATIVA**

Le persecuzioni del passato hanno lasciato spazio a forme più sottili di discriminazione. Non esistono più leggi razziali, ma persistono regolamenti comunali che ostacolano la vita lavorativa e la mobilità dei Sinti. La distinzione amministrativa tra campi “autorizzati” e “abusivi” genera nuove fratture sociali e disuguaglianze sanitarie, infrastrutturali e scolastiche (Pontrandolfo & Rizzin, 2020; Bravi, 2019).

Le principali normative di riferimento includono la Legge Regionale Friuli-Venezia Giulia n. 11/1988 (“Interventi per i popoli rom e sinti”), la Legge n. 482/1999 sulla tutela delle minoranze linguistiche storiche, la Direttiva 2000/43/CE sull’uguaglianza razziale e l’Accordo Stato-Regioni 2012 per l’inclusione di Rom, Sinti e Caminanti. Queste norme delineano un quadro teoricamente inclusivo ma frammentato e spesso inefficace (Porcedda, 2014; Pontrandolfo & Rizzin, 2020).

## **3. VOCI DAI CAMPI: L’EDUCAZIONE TRA ESCLUSIONE E RESISTENZA**

La scuola rappresenta per molti bambini Sinti un’esperienza di confine: luogo di apprendimento e, insieme, di separazione dal proprio gruppo familiare. Le interviste raccolte mostrano un pattern ricorrente – frequenza irregolare, difficoltà linguistiche, episodi di stigmatizzazione – che produce un progressivo senso di estraneità (Catarci, 2013a; Vitale, 2010).

Gli insegnanti incontrano quotidianamente il dilemma tra adattarsi a un modello didattico uniforme o riconoscere la diversità culturale. Alcuni tentano pratiche inclusive: laboratori esperienziali, uso di mediatori culturali, incontri con le famiglie. Tuttavia, le logiche istituzionali della scuola italiana rimangono fondate su una pedagogia della conformità (Bourdieu, 1970; Douglas, 1966).

Molte famiglie Sinti vedono la scuola come un ambiente estraneo, distante dalla propria visione educativa basata sull’apprendimento informale, sulla trasmissione orale e sulla cooperazione tra pari. L’assenza di dialogo paritario fra istituzioni e comunità perpetua la sfiducia reciproca (Vitale & Caruso, 2009; Catarci, 2013b).

## **4. MEMORIA, IDENTITÀ E RIMOZIONE ISTITUZIONALE**

### **4.1 IL PORRAJMOS COME CHIAVE INTERPRETATIVA**

Il Porrajmos, lo sterminio dei Rom e Sinti durante il nazifascismo, resta un nodo cruciale della memoria collettiva (Lewy, 2000; Friedlander, 1997; Hancock, 2002; Zimmermann, 1996).

A Trieste la Risiera di San Sabba costituisce un luogo simbolico ma spesso privo di narrazione specifica sulle vittime Sinte. Le testimonianze raccolte indicano una rimozione istituzionale del genocidio e l’assenza di percorsi educativi dedicati (Museo della Risiera di San Sabba, 2016; Passamonti, 2018).

### **4.2 LA RIMOZIONE ISTITUZIONALE DELLA MEMORIA**

Il silenzio sulla persecuzione dei Sinti si riflette nelle politiche pubbliche. La memoria ufficiale privilegia una narrazione etnica parziale, centrata su altri gruppi perseguitati, riducendo la consapevolezza storica della popolazione (Scrimin & Matta, 2020; Bravi, 2019).

L’educazione alla memoria dovrebbe includere prospettive plurali, valorizzando le esperienze locali e le testimonianze dirette come strumenti di cittadinanza critica (Passamonti, 2018).

## **5. SAPERI TRADIZIONALI E RICONOSCIMENTO EDUCATIVO**

### **5.1 SAPERI TRADIZIONALI E COMPETENZE NON RICONOSCIUTE**

Le famiglie Sinte possiedono un patrimonio di conoscenze pratiche – artigianato, commercio itinerante, manutenzione meccanica – che raramente trova riconoscimento nei percorsi formali di istruzione. Tali saperi costituiscono forme di capitale culturale e simbolico (Bourdieu, 1970) che andrebbero valorizzate attraverso percorsi di validazione delle competenze informali (Vitale & Caruso, 2009).

Il riconoscimento educativo passa dalla legittimazione dei contesti di apprendimento non formale. Le esperienze di autoformazione e di scambio intracomunitario rappresentano esempi di resilienza culturale e di pedagogia dal basso (Catarci, 2013b; Vitale, 2010).

## **6. DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE E PROSPETTIVE DI RESILIENZA**

### **6.1 VIOLENZA SIMBOLICA E MECCANISMI DI ESCLUSIONE**

La scuola può diventare uno spazio di violenza simbolica (Bourdieu, 1970), in cui le differenze culturali vengono interpretate come deficit personali. Le pratiche educative non sempre tengono conto delle modalità di apprendimento legate alla cultura Sinta, generando un circolo di marginalità e incomprendimento (Douglas, 1966).

L'analisi dei colloqui scolastici mostra come la comunicazione tra insegnanti e famiglie sia spesso mediata da stereotipi. La mancanza di fiducia reciproca porta alla progressiva esclusione educativa, che si traduce in assenze prolungate e abbandoni precoci (Vitale, 2010; Catarci, 2013a).

### **6.2 AGENCY E RESILIENZA EDUCATIVA**

Nonostante le difficoltà, la ricerca evidenzia numerosi esempi di resilienza. Alcuni giovani Sinti hanno sviluppato strategie di adattamento e di mediazione con la società maggioritaria, mostrando agency e desiderio di trasformazione. Queste esperienze suggeriscono la possibilità di costruire percorsi di educazione interculturale fondati sulla valorizzazione dell'identità e del sapere esperienziale (Vitale, 2010; Catarci, 2013a).

### **6.3 VERSO UN MODELLO EDUCATIVO INTERCULTURALE**

L'intervento educativo con le comunità Sinti richiede un approccio capace di coniugare rispetto culturale e inclusione sociale. Ciò implica la formazione di operatori e docenti in grado di agire in ottica riflessiva, adottando una pedagogia critica e situata (Catarci, 2013b; Vitale, 2010).

L'obiettivo è superare la logica dell'assimilazione per promuovere una coesistenza basata sul riconoscimento reciproco e sulla giustizia sociale (Arendt, 1963; Vitale & Caruso, 2009).

## **7. STRATEGIE EDUCATIVE E FORMAZIONE PROFESSIONALE**

### **7.1 FORMAZIONE DEGLI OPERATORI EDUCATIVI**

La formazione degli educatori che lavorano nei contesti multiculturali deve includere strumenti di lettura critica delle disuguaglianze e competenze di mediazione interculturale (Catarci, 2013a; Vitale, 2010).

Nei servizi educativi triestini, l'assenza di formazione specifica ostacola la costruzione di relazioni fiduciarie con le famiglie Sinti. Una pedagogia orientata alla partecipazione può ridurre la distanza tra operatori e comunità, trasformando l'azione educativa in pratica emancipativa (Bourdieu, 1970; Vitale & Caruso, 2009).

### **7.2 CURRICOLO INCLUSIVO E MEMORIA STORICA**

Un curriculum inclusivo deve valorizzare la memoria storica come strumento pedagogico. Insegnare la storia dei Sinti e delle altre minoranze significa riconoscere il loro contributo alla cultura collettiva (Bravi, 2019; Passamonti, 2018; Scrimin & Matta, 2020).

Progetti educativi che integrano la memoria del Porrajmos e le storie locali favoriscono la consapevolezza critica e contrastano il rischio di riproduzione degli stereotipi (Hancock, 2002; Pontrandolfo & Rizzin, 2020).

### **7.3 MEDIAZIONE CULTURALE E PARTECIPAZIONE FAMILIARE**

La mediazione culturale è un elemento chiave nei percorsi educativi interculturali (Catarci, 2013a; Vitale, 2010). La scuola può diventare un ponte tra le culture solo se coinvolge attivamente le famiglie nei processi decisionali e nella co-progettazione.

Le esperienze di partecipazione familiare nella comunità Sinta di Trieste mostrano che l'inclusione autentica nasce dal riconoscimento delle competenze genitoriali e dei saperi comunitari (Vitale & Caruso, 2009).

#### **7.4 RICONOSCIMENTO DELLE COMPETENZE INFORMALI**

La valorizzazione delle competenze acquisite al di fuori dei contesti formali di istruzione rappresenta una delle chiavi per il riconoscimento sociale della comunità Sinta.

La normativa italiana ed europea prevede strumenti di riconoscimento e certificazione delle competenze non formali, ma la loro applicazione resta frammentaria (Pontrandolfo & Rizzin, 2020).

Esperienze di validazione dei saperi artigianali e musicali dei Sinti mostrano come il riconoscimento istituzionale possa favorire percorsi di autonomia e di inclusione sociale (Vitale & Caruso, 2009; Catarci, 2013b).

### **8. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE DI RICERCA**

#### **8.1 PROSPETTIVE DI RICERCA**

La ricerca etnografica sulla comunità Sinti di Trieste apre nuovi interrogativi per la pedagogia contemporanea. La complessità delle relazioni tra educazione, marginalità e identità culturale richiede metodologie di indagine plurali e partecipative (Marcus, 1995; Vitale & Caruso, 2009).

Il lavoro sul campo ha mostrato che l'ascolto e la co-presenza costituiscono strumenti conoscitivi fondamentali per comprendere le logiche interne delle comunità minoritarie. L'etnografia educativa deve dunque integrarsi con la pedagogia interculturale e con le politiche sociali, contribuendo a delineare modelli di formazione fondati sulla reciprocità e sull'empowerment comunitario (Catarci, 2013a; Vitale, 2010).

#### **8.2 IMPLICAZIONI PER LE POLITICHE EDUCATIVE**

I risultati della ricerca suggeriscono la necessità di un approccio sistemico alle politiche educative.

Occorre una sinergia tra istituzioni scolastiche, enti locali e comunità minoritarie per superare la logica emergenziale che ha caratterizzato gli interventi rivolti ai Sinti.

Le politiche di inclusione dovrebbero riconoscere la dimensione culturale come risorsa, non come ostacolo (Pontrandolfo & Rizzin, 2020; Bravi, 2019).

Il superamento della marginalità amministrativa passa per un cambiamento di paradigma: dall'assistenzialismo alla cittadinanza educativa, che valorizzi il protagonismo delle famiglie e la corresponsabilità sociale (Vitale, 2010; Catarci, 2013b).

#### **8.3 CONSIDERAZIONI FINALI**

Raccontare la vita nei campi Sinti di Trieste significa interrogare la nostra idea di civiltà e di giustizia. Le parole di Arendt (1963) sulla "banalità del male" risuonano nelle pratiche quotidiane che, senza clamore, perpetuano l'esclusione.

L'educazione, intesa come spazio politico e relazionale, può invece farsi luogo di incontro e di trasformazione.

Il riconoscimento dei diritti educativi dei Sinti non è solo questione di equità ma di democrazia sostanziale.

In questa prospettiva, la figura dell'educatore professionale assume un ruolo cruciale: facilitatore di dialogo, custode della memoria e promotore di equità sociale (Vitale, 2010; Catarci, 2013a; Marcus, 1995).

#### **Riferimento bibliografici**

Accarino, N. (2017). *La rappresentazione del popolo rom nei mass media locali: Il caso di Trieste*. FrancoAngeli.

Arendt, H. (1963). *Eichmann in Jerusalem: A report on the banality of evil*. Viking Press.

Bourdieu, P. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

- Bravi, L. (2019). *Rieducare i rom e i sinti tra passato e presente: Storia, memoria e attualità dei lager per gli zingari*. Unicopli.
- Catarci, M. (2013a). *Educazione interculturale e comunità locali: Modelli, politiche e percorsi formativi*. Anicia.
- Catarci, M. (2013b). *Educazione interculturale e comunità locali: Prospettive pedagogiche*. Anicia.
- Corbelleto, R. (2008). *Rom e sinti perseguitati nell'Italia fascista*. L'Impegno.
- Douglas, M. (1966). *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*. Routledge.
- Friedlander, H. (1997). *The origins of Nazi genocide: From euthanasia to the final solution*. University of North Carolina Press.
- Giacomozzi, C. (2018). *Polizei-Durchgangslager Bozen, 1944-45: Eliminierung einer italienischen Minderheit*. Edition Raetia.
- Hancock, I. (2002). *The pariah syndrome: An account of Gypsy slavery and persecution*. University of Texas Press.
- Lewy, G. (2000). *The Nazi persecution of the Gypsies*. Oxford University Press.
- Marcus, G. E. (1995). *Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography*. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.
- Museo della Risiera di San Sabba. (2016). *Risiera di San Sabba: Guida storico-documentaria*. Comune di Trieste.
- Passamonti, S. (2018). *Convivere con Auschwitz: Memoria e rappresentazione della Shoah*. Donzelli.
- Pezzetti, M. (2015). *La liberazione dei campi nazisti: La scoperta dell'universo concentrazionario*. UTET.
- Pontrandolfo, S., & Rizzin, E. (2020). *La produzione dell'antiziganismo nei discorsi politici dell'Italia contemporanea*. Il Mulino.
- Porcedda, L. (2014). *Misure di controllo, internamento e deportazione dei Tsiganes in Italia durante la Seconda Guerra Mondiale*. *Studi Storici*, 55(2), 321–344.
- Scrimin, F., & Matta, T. (2020). *Medicina e Shoah: Eugenetica e razzismo del Novecento*. EUT Edizioni Università di Trieste.
- Trevisan, P. (2019). *Diventare italiani dove finisce la nazione: Processi di italianizzazione al confine orientale*. Carocci.
- Vitale, T. (2010). *Quale pedagogia per il lavoro con i Sinti? Riflessioni e proposte*. Vita e Pensiero.
- Vitale, T., & Caruso, L. (2009). *Ragionare per casi: Metodologie qualitative in sociologia*. Il Mulino.
- Zimmermann, M. (1996). *Rassenutopie und Genozid: Die nationalsozialistische "Lösung der Zigeunerfrage"*. Hamburger Edition.
- Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma. (n.d.). *Testimonianze orali [Raccolta di registrazioni]*. Heidelberg, Germania.



## **Sicurezza e cultura: il valore del contributo pedagogico in un contesto tecnico**

## **Safety and culture: the value of pedagogical input in a technical context**

*Ramona Fossa*

*edu.ramonafossa@gmail.com*

## Abstract

L'articolo espone la collaborazione con l'Ordine degli Ingegneri di Genova per la redazione di un progetto educativo e di prevenzione sulla sicurezza con approccio pedagogico.

Dimostro come la sicurezza, oltre l'adempimento tecnico, diventi cultura condivisa attraverso obiettivi educativi chiari, linguaggi accessibili e metodologie attive.

**Parole chiave:** Pedagogia; sicurezza; cultura della prevenzione; interdisciplinarietà; progettazione educativa; educazione civica; inclusione scolastica.

## Abstract

This paper reports on the collaborative initiative the Order of Engineers of Genoa for the drafting of an educational and prevention project on safety with the pedagogical approach.

It illustrates how safety, beyond mere technical compliance, can be cultivated as a shared culture through well-defined educational objectives, accessible communication, and proactive methodological strategies.

**Keywords:** Pedagogy; safety; prevention culture; interdisciplinarity; educational planning; civic education; school inclusion.

## 1. Introduzione

La collaborazione con l'Ordine degli Ingegneri di Genova nasce dall'esigenza di promuovere la cultura della sicurezza in un'ottica di prevenzione e sensibilizzazione già in età scolare. L'idea di fondo è quella di affiancare al sapere tecnico, proprio della formazione ingegneristica, un approccio educativo e pedagogico capace di rendere i concetti legati alla sicurezza comprensibili, concreti e significativi per bambini e ragazzi.

Il progetto si inserisce in un quadro di collaborazione scuola-territorio, con l'obiettivo di offrire un percorso di educazione civica e alla cittadinanza attiva, coerente con i principi normativi nazionali (L. 92/2019 sull'introduzione dell'educazione civica nelle scuole e D. Lgs. 81/2008 in materia di sicurezza e tutela della salute).

La sicurezza, infatti, trascende il mero insieme di regole; essa si configura come una competenza di vita che include il riconoscimento dei rischi, la prevenzione dei comportamenti dannosi e l'azione responsabile e cooperativa. Inserire questi temi già nel percorso scolastico significa fornire strumenti utili per la crescita personale e sociale, oltre a promuovere competenze di cittadinanza attiva e partecipata.

L'iniziativa, sostenuta e promossa dall'Ordine degli Ingegneri di Genova, trova nella pedagogia un alleato strategico: i contenuti tecnici (procedure e normative) vengono tradotti in linguaggi e attività adatte all'età e ai bisogni degli studenti, attraverso metodologie attive e inclusive.

La strategia formativa applicata consente il superamento della didattica frontale, privilegiando un percorso esperienziale e partecipativo che valorizzi il coinvolgimento diretto degli studenti.

L'integrazione tra le competenze tecniche dell'Ordine e quelle pedagogiche permette di creare un modello innovativo, capace di superare la logica trasmissiva per promuovere esperienze formative attive e coinvolgenti.

Il progetto si delinea come un'opportunità formativa capace di favorire un dialogo costruttivo tra scuola e territorio, promuovendo la consapevolezza che la sicurezza rappresenti un valore collettivo da sostenere attraverso processi di corresponsabilità educativa e sociale.

## 1. DESCRIZIONE DEL PROGETTO

La progettazione prende avvio da una preliminare analisi del contesto, svolta attraverso una ricerca sul portale INAIL – Istituto Nazionale Assicurazione Infortuni sul Lavoro (l'analisi prende in esame i dati pubblicati nel 2024, relativi all'anno 2023, mettendoli a confronto con i dati dei precedenti anni - 2022 e 2021), con l'obiettivo di verificare l'effettiva incidenza del fenomeno in Liguria e approfondire i dati relativi agli infortuni e alle situazioni di rischio.

Questa fase si rivela fondamentale per accertare la rilevanza della problematica e orientare la progettazione in maniera mirata. I dati raccolti mostrano come, nella sola Liguria, si registrino mediamente 53 infortuni sul lavoro ogni giorno e circa un decesso ogni quindici giorni e, a livello nazionale, circa 1.616 infortuni e tre morti sul lavoro al giorno.

## SICUREZZA E CULTURA: IL VALORE DEL CONTRIBUTO PEDAGOGICO IN UN CONTESTO TECNICO

Tali evidenze statistiche confermano l'urgenza di un intervento educativo che, attraverso strategie di prevenzione e sensibilizzazione, contribuisca a ridurre i rischi e a promuovere una maggiore consapevolezza. A seguito dell'analisi preliminare del contesto, vengono delineati i partner e i sostenitori del progetto, individuando gli stakeholder primari e secondari necessari per garantire efficacia e sostenibilità.

Successivamente, vengono definiti gli obiettivi generali del progetto, finalizzati a coinvolgere gli studenti alla cultura della sicurezza; promuovere il rispetto delle norme, fornire conoscenze sui comportamenti sicuri, stimolare il pensiero critico e la responsabilità individuale, favorire la collaborazione, la partecipazione attiva e accrescere la consapevolezza sull'importanza della sicurezza nella vita quotidiana.

In parallelo, vengono formulati gli obiettivi specifici, volti a sviluppare competenze precise come riconoscere i principali segnali di sicurezza, conoscere e descrivere correttamente i dispositivi di protezione individuale, comprendere l'importanza delle buone pratiche, simulare situazioni di rischio e adottare risposte adeguate, sviluppare consapevolezza dei rischi quotidiani, collaborare in gruppo per risolvere problemi legati alla sicurezza, partecipare attivamente alla realizzazione di strumenti concreti come poster o cartelloni della sicurezza e saper esporre in modo chiaro i concetti appresi attraverso attività educative e pratiche.

Il progetto sulla sicurezza elaborato dalla sottoscritta in qualità di educatrice e pedagoga esperta in progettazione, conduzione e valutazione di interventi socio-educativi e di inclusione lavorativa, e qualificata da ALFA Liguria come tecnico gestione progetti, è rivolto agli studenti delle classi quinte della scuola primaria e delle classi prime della scuola secondaria di primo grado di Genova con l'obiettivo di accogliere progressivamente le adesioni degli istituti scolastici interessati su tutto il territorio ligure.

Una volta verificata l'efficacia e l'impatto dell'intervento attraverso la valutazione in itinere, il monitoraggio dei risultati e la valutazione finale, si prevede la possibilità di estendere il progetto a livello nazionale, con la prospettiva di costruire un modello replicabile e innovativo per la promozione della cultura della sicurezza in ambito educativo.

L'individuazione del target è il risultato di un'analisi mirata e intenzionale: la fine della scuola primaria e l'inizio della scuola secondaria rappresentano un passaggio evolutivo cruciale, in cui gli alunni acquisiscono nuove autonomie, sperimentano ambienti più complessi e si confrontano con regole sociali articolate.

Tale scelta risulta ancora più mirata se si considera che gli studenti della fascia individuata rappresentino i futuri lavoratori: proporre attività e strumenti in questa fase educativa mira a promuovere capacità di analisi critica, consapevolezza dei rischi, responsabilità individuale e collettiva e atteggiamenti di prevenzione, contribuendo a consolidare pratiche corrette sicure applicabili sia nel contesto privato e quotidiano sia, successivamente, in quello lavorativo.

Dal punto di vista organizzativo, si prevede che il percorso educativo si articoli in tre incontri della durata di due ore ciascuno, suddivisi in moduli formativi pensati per rispondere a diversi bisogni educativi e favorire un apprendimento progressivo, radicato nell'esperienza degli studenti.

*Primo modulo* - cultura della sicurezza e prevenzione dei rischi: l'incontro affronta i concetti di rischio, probabilità di danno, con un approfondimento sui dispositivi di protezione individuale (DPI) e sulla segnaletica di sicurezza.

*Secondo modulo* - gestione delle emergenze e sicurezza negli ambienti di lavoro: l'incontro tratta i temi del rischio elettrico, del rischio incendio, delle procedure di evacuazione e del primo soccorso.

*Terzo modulo* - benessere digitale e sicurezza tecnologica: l'incontro è dedicato al rischio da videotermini e alle radiazioni ottiche artificiali, con riflessioni sui comportamenti corretti per la tutela della salute.

La sua struttura prevede momenti di introduzione teorica, attività esperienziali, restituzione collettiva e valutazione, con l'obiettivo di stimolare negli studenti non solo la comprensione dei contenuti, ma anche l'acquisizione di competenze trasversali: collaborazione, comunicazione e problem solving.

## SICUREZZA E CULTURA: IL VALORE DEL CONTRIBUTO PEDAGOGICO IN UN CONTESTO TECNICO

Particolare attenzione è dedicata alla progettazione inclusiva, affinché anche gli studenti con bisogni educativi speciali (BES) e con disabilità certificate ai sensi della L. 104/1992 possano partecipare attivamente e in maniera paritaria.

I contenuti, le attività e i materiali sono pensati per essere accessibili e comprensibili, garantendo modalità di fruizione diversificate (scritto, orale, visivo, pratico), favorendo e rafforzando la collaborazione tra pari. Questa scelta permette di costruire un percorso realmente inclusivo, in cui ogni alunno possa sentirsi partecipe, riconosciuto e valorizzato.

L'Ordine degli Ingegneri di Genova, riconoscendo l'importanza di un approccio educativo, sceglie di avvalersi della collaborazione pedagogica per proporre alle scuole un percorso trasversale e all'avanguardia. Questo permette di connettere il sapere tecnico con il vissuto quotidiano degli studenti, mostrando come la sicurezza non sia solo una questione normativa o professionale, ma un elemento fondamentale della vita comunitaria.

### 2. METODOLOGIE UTILIZZATE

Le metodologie adottate si ispirano ai principi della pedagogia attiva, dell'inclusione e del Cooperative Learning, garantendo che ogni attività formativa sia coerente con la cornice teorica pedagogico-didattica di riferimento e favorisca un apprendimento significativo e partecipativo per tutti i discendenti finalizzato a rendere il tema della sicurezza un'esperienza concreta e interiorizzata, piuttosto che un insieme di nozioni da memorizzare.

Pur riconoscendo l'importanza dell'insegnamento frontale, il progetto mira a mitigarne l'eccesso, prevedendo un equilibrio tra lezioni tradizionali e attività esperienziali, favorendo attenzione, partecipazione, coinvolgimento degli studenti e promuovendo un apprendimento significativo ed efficace nel tempo.

La progettazione pedagogica si fonda su principi di apprendimento attivo, inclusione e rilevanza rispetto al vissuto quotidiano; l'apprendimento attivo coinvolge gli studenti in attività pratiche, simulazioni, giochi di ruolo e discussioni guidate, favorendo la partecipazione diretta e il consolidamento delle conoscenze.

L'inclusione garantisce che ogni alunno si senta parte integrante del percorso, valorizzando le diverse esperienze e potenzialità individuali; il collegamento con il vissuto quotidiano rende concreti e riconoscibili i concetti di rischio e sicurezza attraverso esempi legati alla scuola, alla casa e alle attività sportive, promuovendo l'adozione di comportamenti adeguati da trasformare in routine quotidiane significative.

La metodologia integra il sapere tecnico fornito dagli ingegneri con la dimensione educativa, traducendo concetti complessi in linguaggi e strumenti accessibili a bambini e preadolescenti.

Gli ingegneri forniscono i contenuti scientifici di base su rischi, misure di prevenzione e dispositivi di protezione individuale, mentre la componente pedagogica li traduce in attività educative e metodologie inclusive, garantendo la partecipazione attiva di tutti gli studenti.

In coerenza con i principi del Cooperative Learning, viene incentivata la collaborazione del gruppo classe nella costruzione di atteggiamenti condivisi e pratiche di prevenzione, sostenendo processi di responsabilità reciproca.

L'ideazione di prodotti tangibili, come i cartelloni realizzati in modo cooperativo, mira a lasciare una traccia concreta e duratura dell'esperienza formativa. I cartelloni, infatti, rimangono appesi in classe per tutto l'anno e svolgono la funzione di stimoli visivi capaci di richiamare quotidianamente alla mente le attività svolte, le nozioni acquisite e i comportamenti appresi. Questo processo attiva un apprendimento di tipo visivo-associativo, che favorisce la rievocazione e il consolidamento delle conoscenze già interiorizzate: la presenza costante dell'immagine diventa così un promemoria quotidiano che mantiene vivo il ricordo, rendendo longevo l'apprendimento e consolidando l'acquisizione di comportamenti adeguati nella vita quotidiana.

Inoltre, la cura e la valorizzazione del cartellone da parte del gruppo classe rafforzano il significato simbolico e affettivo, rendendolo un dispositivo educativo che può essere conservato e riutilizzato anche negli anni successivi. Il role-playing viene individuato come strumento cardine per la promozione dell'apprendimento esperienziale,

poiché consente agli studenti di assumere prospettive diverse e sperimentare direttamente dinamiche legate a situazioni di rischio. Attraverso la simulazione di scenari realistici, gli alunni sono messi nella condizione di esplorare alternative decisionali e di confrontarsi con le possibili conseguenze delle proprie azioni, sviluppando così un apprendimento autentico e situato. Questa metodologia, ampiamente riconosciuta in ambito educativo e formativo, incoraggia l'osservazione critica, la riflessione metacognitiva e l'autovalutazione, favorendo un'elaborazione più profonda dei contenuti trattati.

La possibilità di cimentarsi in attività del tipo “cosa faresti se...?” accresce il livello di consapevolezza e potenzia le life skills quali la capacità di prendere decisioni consapevoli valutando rischi e conseguenze, l'autoregolazione emotiva e l'assunzione di responsabilità. In tal senso, il role-playing si configura come un dispositivo pedagogico in grado di tradurre le conoscenze teoriche in competenze operative, favorendo un apprendimento stabile, significativo e trasferibile alla quotidianità.

Al termine di ogni incontro è previsto un questionario di gradimento anonimo, finalizzato a raccogliere impressioni, suggerimenti e valutazioni, così da restituire una rilevazione attendibile dell'impatto del percorso sugli studenti.

Il questionario è progettato per valutare il coinvolgimento degli alunni durante l'attività formativa, considerando diversi aspetti: l'interesse suscitato dall'argomento trattato, la comprensione delle spiegazioni e l'acquisizione di nuove conoscenze, la collaborazione con i compagni, la chiarezza e fruibilità del materiale didattico, l'utilità percepita dell'esperienza, il livello di gradimento e divertimento, nonché la percezione del valore formativo delle attività proposte nel loro percorso futuro e la disponibilità a partecipare a iniziative analoghe.

È fondamentale dare spazio ai suggerimenti degli alunni poiché ciò rappresenta un riconoscimento delle loro individualità e del valore delle loro opinioni. Consentire loro di contribuire al processo educativo rafforza il senso di autostima e appartenenza, promuovendo al tempo stesso un clima partecipativo e dialogico. Quando i ragazzi si sentono ascoltati, sviluppano un maggiore senso di responsabilità verso il contesto educativo, percependolo come uno spazio di crescita comune e condivisa. Raccogliere suggerimenti, inoltre, rappresenta un'occasione per creare una relazione educativa autentica, in cui l'apprendimento diventa bidirezionale.

Non si tratta solo di adattare le attività alle loro esigenze, ma anche di valorizzare il loro pensiero critico, stimolandoli a riflettere su ciò che funziona e su cosa può essere migliorato. Questo approccio contribuisce a formare individui autonomi, capaci di osservare e contribuire attivamente alla realtà che li circonda.

In definitiva, l'uso di questionari semplici, visivamente accattivanti e aperti al contributo dei ragazzi non è solo una scelta metodologica, ma una vera e propria pratica educativa che favorisce inclusione, espressione personale e co-costruzione del sapere, elementi fondamentali per un apprendimento significativo. Questo equilibrio tra trasmissione di conoscenze, coinvolgimento attivo e interiorizzazione dei contenuti permette di rendere l'esperienza educativa significativa e coerente con gli obiettivi progettuali.

### 3. STRUMENTI E MATERIALI

Gli strumenti utilizzati per la progettazione e il monitoraggio di tale progetto hanno un ruolo centrale nell'organizzazione e nella gestione delle attività. L'attività di monitoraggio è di tipo qualitativo e costituisce una parte integrante di tutti gli incontri, consentendo di valutare in tempo reale l'efficacia delle metodologie e l'andamento complessivo del percorso.

A supporto di questa attività è previsto l'uso del diagramma di Gantt, strumento fondamentale per pianificare la successione temporale delle attività, definendo avvio, termine, durata e sequenza logica di ciascun modulo.

In aggiunta, vengono utilizzate check-list strutturate, ovvero tabelle dettagliate pensate per fornire un feedback di autovalutazione rispetto all'efficacia dei metodi adottati e al rispetto dei tempi stabiliti, e il diario di bordo, che permette di annotare osservazioni, valutazioni e il progresso complessivo del progetto.

La somministrazione di questionari in forma anonima garantisce un contesto di espressione libera e non

condizionata, favorendo la produzione di feedback autentici e realmente rappresentativi.

Un ulteriore strumento utilizzato è il piano dei rischi, concepito come una scala che valuta la probabilità e il potenziale impatto di eventi che potrebbero compromettere il regolare svolgimento del progetto.

Questo sistema permette di individuare preventivamente i rischi principali e di definire le azioni correttive da attivare qualora tali eventi si verificano, garantendo così una gestione consapevole e strutturata delle eventuali criticità. Pur non potendo ancora valutare i risultati effettivi, si prevede che questo schema possa facilitare una gestione accurata delle attività, consentire una raccolta sistematica di osservazioni, impressioni e offrire strumenti utili per eventuali aggiustamenti futuri, valorizzando l'accuratezza della progettazione e la capacità di adattamento alle necessità dei partecipanti.

Tali modifiche possono riguardare, ad esempio, la personalizzazione dei materiali e delle modalità operative, poiché alcune attività potrebbero richiedere ulteriori adattamenti per rispondere efficacemente alle diverse esigenze dei discenti. Anche il monitoraggio e la raccolta dei dati, sebbene siano previsti strumenti sopra esposti, potrebbero richiedere implementazioni più strutturate per ottenere informazioni più approfondite. Inoltre, alcune attività potrebbero richiedere più tempo del previsto, rendendo necessario un approccio flessibile nella pianificazione e nella gestione dei tempi.

Essendo un progetto pilota, si ritiene fondamentale ridurre al minimo i costi, utilizzando materiali facilmente reperibili e comunemente disponibili nelle scuole, così da garantire replicabilità e sostenibilità nel tempo. In particolare, si prevede l'uso della lavagna interattiva multimediale (LIM) per la proiezione di video appositamente selezionati, cartoncini colorati di grandi dimensioni, colla, forbici, matite, gomme, pennarelli, nonché materiali stampabili come schede, carte o scenari già predisposti.

Tutto ciò consente agli studenti di partecipare attivamente senza richiedere materiali particolari o costosi.

Parallelamente, per rendere l'esperienza più concreta e coinvolgente, ogni organizzatore porterà con sé dispositivi di protezione individuale, che gli studenti possono osservare, toccare e, in alcuni casi, indossare, per vivere in prima persona gli aspetti pratici della sicurezza.

Al termine del percorso è prevista una cerimonia di consegna degli attestati di partecipazione, facilmente stampabili a basso costo, accompagnata da un piccolo omaggio simbolico, costituito da un dispositivo di protezione personalizzato con i loghi dei partner e dei patrocinatori.

Questa celebrazione mira a valorizzare l'impegno degli studenti, consolidare l'apprendimento e sottolineare l'importanza della partecipazione attiva, contribuendo a rendere il progetto significativo anche dal punto di vista motivazionale.

#### 4. CONCLUSIONI

In conclusione, questa esperienza evidenzia come la pedagogia possa avere un ruolo strategico non solo nei contesti educativi tradizionali, ma anche in ambiti professionali e organizzativi dove il suo valore non è sempre percepito.

La collaborazione con l'Ordine degli Ingegneri mette in luce l'efficacia di un approccio pedagogico specialistico nella progettazione di interventi complessi, favorendo partecipazione, inclusione e comprensione dei fenomeni trattati.

Elemento di particolare rilievo è l'emersione della necessità di una solida formazione pedagogica in chi progetta gli interventi educativi, formativi o di prevenzione abbia per avere la capacità di integrare conoscenze teoriche, metodologiche ed operative.

Questa esperienza suggerisce inoltre che la pedagogia può portare un contributo significativo anche in contesti che, a prima vista, sembrerebbero lontani dal settore educativo, come aziende di lusso, della moda, pubblicità o realtà con forte impatto sociale.

Grazie a interventi progettati secondo criteri pedagogici, è possibile valorizzare le risorse, migliorare le dinamiche interne ed esterne e favorire processi inclusivi e innovativi.

In definitiva, la pedagogia si conferma ancora una volta come una disciplina in grado di trasformare qualsiasi ambito in cui venga applicata, offrendo strumenti per progettare soluzioni mirate, sostenibili e capaci di generare impatto positivo su persone, organizzazioni (aziende, enti pubblici, associazioni, fondazioni, cooperative, organizzazioni internazionali) e comunità.

### Riferimenti bibliografici

- Bezzi, C., Cannavò, L., & Palumbo, M. (2010). *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione*. Franco Angeli.
- Cavagna, P. P. (2022). *Manuale per la progettazione pedagogica ed educativa professionale*. Maggioli.
- Capobianco, R. (2019). *Metodologie didattiche attive. Cooperative learning, peer education, flipped classroom*. FrancoAngeli.
- De Ambrogio, U., & Guidetti, C. (2016). *La coprogettazione. La partnership tra pubblico e terzo settore*. Carocci Faber.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2014). *Apprendimento cooperativo in classe*. Erickson.
- Palumbo, M. (2015). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Franco Angeli.
- Parmigiani, D., & Traverso, A. (2011). *Progettare l'educazione. Contesti, competenze, esperienze*. Franco Angeli.
- Rania, N., & Rossi, M. (2021). Reflective practices to study group dynamics. *Frontiers in Psychology*, 12, 786754. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.786754>
- Traverso, A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*. Carocci



## **Il caso Trieste. I ricreatori**

### **The Case of Trieste. The Recreational Centers**

*Gianluca Marcon*

*Gianluca34100@yahoo.it*

### Abstract

Il capitolo analizza la nascita e l'evoluzione dei ricreatori comunali di Trieste, istituzioni parascolastiche sorte all'inizio del Novecento con finalità educative, sociali e politiche. Ricostruisce il contesto storico multi-etnico della città e approfondisce il ruolo di Nicolò Cobolli, evidenziando l'intreccio fra pedagogia positivista, igiene, metodo scientifico e obiettivi irredentisti. L'istituzione dei ricreatori rispondeva alla necessità di offrire ai giovani delle classi popolari un'alternativa alla strada, integrando scuola, sport, arti e attività manuali. La seconda parte esamina l'evoluzione del servizio e l'impatto delle recenti normative (Legge 205/2017 e Legge 55/2024) sul riconoscimento della figura dell'educatore socio-pedagogico, discutendo la conformità dei concorsi pubblici del Comune di Trieste. Emergono criticità in termini di requisiti di accesso e allineamento alle disposizioni nazionali. Il contributo conclude sottolineando la necessità di un pieno allineamento tra politiche locali e quadro statale per garantire un servizio educativo di qualità, inclusivo e rispettoso delle professionalità riconosciute.

**Parole chiave:** educazione; irredentismo; ricreatori; Trieste; normativa.

### Abstract

The chapter examines the origins and evolution of Trieste's municipal recreational centers, created in the early twentieth century with educational, social, and political aims. It reconstructs the city's multiethnic historical context and explores the role of Nicolò Cobolli, highlighting the interplay among positivist pedagogy, hygiene, scientific method, and irredentist goals. The centers offered working-class youth an alternative to street life by integrating school, sports, arts, and manual activities. The second part analyzes the evolution of the service and the impact of recent legislation (Law 205/2017 and Law 55/2024) on the recognition of the socio-pedagogical educator, discussing the compliance of the Municipality of Trieste's public competitions. It identifies critical issues about entry requirements and alignment with national provisions. The paper concludes by stressing the need for full alignment between local policies and the national framework to ensure a high-quality and inclusive educational service that respects recognized professional standards.

**Keywords:** education; irredentism; recreational centers; Trieste; legislation.

### 1. TRA PEDAGOGIA E IRREDENTISMO. LE ORIGINI DI UN'ISTITUZIONE EDUCATIVA UNICA

Per comprendere un'istituzione come quella dei ricreatori, è imprescindibile considerare il contesto e il periodo storico in cui essa è sorta, specialmente in una città come Trieste, con caratteristiche multi-etniche e storico-culturali uniche nel panorama italiano. I ricreatori triestini possono essere definiti come un'istituzione parascolastica con finalità sociali specifiche. Come evidenziato dall'articolo 1 dello Statuto del 1908, i ricreatori comunali di Trieste furono istituiti "allo scopo di preservare dall'ozio e dal vagabondaggio gli allievi maschi delle civiche scuole popolari generali e cittadine, intrattenendoli, durante le vacanze e durante le ore in cui non hanno lezione, nei locali dei ricreatori, con esercizi ginnastici, con giochi ricreativi, con il lavoro manuale, con lezioni di canto e di musica, con letture, col teatro, eventualmente con la ripetizione delle materie scolastiche, ecc. in modo da promuovere la loro educazione, fisica, morale e intellettuale" (Statuto dei Ricreatori comunali, 1908).

Il periodo compreso tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX secolo rappresentò per questo territorio un'epoca di significativo sviluppo urbanistico ed economico, che portò a una crescita del proletariato e a un'accentuazione delle tensioni e delle problematiche sociali. La povertà diffusa tra i ceti popolari si manifestava spesso nell'abbandono dei minori da parte delle famiglie, nella frustrazione dei padri, impegnati in lavori faticosi e mal retribuiti nell'industria e nel porto, frequentemente alleviata tramite l'abuso di alcol e il vizio del gioco. Le madri, costrette a raccogliere scarsi guadagni con lavori saltuari, contribuivano a dipingere un quadro sociale e culturale decadente (Bassa Poropat, Cappellari, & De Rosa, 1993).

In un contesto educativo poco edificante, i figli delle classi popolari crescevano autonomamente tra i vicoli della città, spesso organizzati in bande. Questi gruppi giovanili facevano del furto, delle rapine e della violenza la loro occupazione quotidiana, contribuendo a una crescente percezione di insicurezza. In pochi decenni, tale situazione assunse i caratteri di una vera e propria crisi sociale, manifestando un deterioramento delle condizioni di vita e una crescente alienazione tra le fasce più vulnerabili della popolazione. Tale situazione di emergenza sociale suscitò dibattiti tra i cittadini e le istituzioni, ma non portò a un'immediata risposta. Inizialmente, l'idea di affrontare la

problematica della delinquenza giovanile mediante l'istituzione di riformatori e case di correzione fu proposta come unica soluzione. Tuttavia, il concetto educativo dei ricreatori emerse e si affermò solo in una fase successiva, prevalentemente per convenienza politica di una specifica parte.

Nei primi del '900, la città di Trieste faceva parte dell'Impero Austro-Ungarico, e la lingua ufficiale era quella tedesca. Per la sua collocazione geografica, le culture che occupavano il territorio erano diverse sia per tradizione, sia per religione, sia per lingua, con una prevalenza di italiani e una minoranza di cittadini slavi. All'epoca, tra gli intellettuali e la classe borghese di lingua italiana residente sul territorio, si erano radicate le idee irredentiste e mazziniane che sognavano Trieste annessa al Regno d'Italia. Il Consiglio Comunale di allora era composto da una varietà di partiti e forze politiche che riflettevano la diversità etnica e culturale della città: i Liberali Italiani, che supportavano l'irredentismo, il movimento che aspirava all'unione di Trieste e delle altre terre italiane sotto un'unica bandiera nazionale. Dall'altra parte, gli Sloveni e i Croati, spesso divisi in fazioni, si muovevano tra il nazionalismo e il socialismo, cercando di difendere la propria identità culturale e linguistica, a volte anche collaborando con altre minoranze. Poi c'erano i Socialisti, un gruppo forte soprattutto tra i lavoratori, che abbracciavano un'ideologia progressista e spesso si trovavano in conflitto con il nazionalismo e il conservatorismo degli altri schieramenti. Il consiglio cittadino di Trieste, così formato, rifletteva le profonde divisioni del territorio, sia etniche che ideologiche, e le tensioni tra le diverse comunità erano alimentate ulteriormente dalla questione su quale direzione politica dovesse prendere la città nei confronti dell'Impero di Franz Joseph I.

In questo contesto sociale, per risolvere il problema sociale delle bande giovanili, i maestri della scuola dell'obbligo, che allora durava fino ai quattordici anni d'età, furono i primi a proporre alle istituzioni alcuni provvedimenti che si limitavano, perlopiù, all'istituzione di case di correzione per minori e all'abbassamento dell'età per l'obbligo scolastico. Tuttavia, furono i salesiani a proporre una soluzione all'emergenza pedagogica per questi fanciulli abbandonati a se stessi, istituendo nel popoloso rione di S. Giacomo il primo oratorio della città nel 1899 (Milazzi, 1974). Fu la paura di questa istituzione e della conseguente azione cattolica sulle giovani generazioni, nonché un radicato spirito irredentistico, a convincere i liberal-nazionalisti e i socialisti della città ad appoggiare la proposta dell'istituzione dei ricreatori triestini, un'idea nata dalla Società Progressista, un movimento politico attivo alla fine del XIX secolo, composto principalmente da intellettuali, liberali e irredentisti italiani.

All'obiettivo di recupero sociale dei ragazzi di strada si aggiungeva un ulteriore intento di natura politica, ovvero convertire i ceti popolari alla causa italiana. Il dibattito si protrasse per quasi un decennio prima che la proposta venisse concretizzata con l'apertura del primo ricreatorio nel 1908 in via delle Sette Fontane, in un rione particolarmente popoloso e in rapido sviluppo, alla cui direzione venne chiamato Nicolò Cobolli. Questo lungo periodo di gestazione era dovuto ai contrasti interni tra i gruppi proponenti. Tra i liberal-nazionali, i cui membri erano prevalentemente irredentisti, si creò una frattura con coloro che avevano sostenuto la chiamata dei Salesiani a Trieste, che in meno di un anno erano riusciti a istituire il primo oratorio della città. I socialisti, dall'altra parte, erano contrari sia agli oratori salesiani, accusati di inquinare le menti dei più giovani, sia ai ricreatori laici privati, preferendo invece i ricreatori municipali pubblici. La componente slava si mostrò ostile, percependo tra gli obiettivi impliciti di questa nuova istituzione, la volontà di condizionare ed educare i propri giovani alla lingua e alla cultura italiana. Gli insegnanti si dimostrarono indifferenti, se non contrari, a un'istituzione che non ritenevano raggiungesse gli obiettivi preposti, temendo che essa favorisse il contagio dei comportamenti devianti. Tale contagio, secondo loro, era già presente nella scuola, dove i ragazzi ben educati erano costretti a convivere con quelli considerati di natura perversa o influenzati da pessimi esempi domestici, e sarebbe stato ulteriormente aggravato da questa nuova istituzione. Nonostante questi contrasti, il Municipio approvò nella seduta del 27 gennaio 1908 lo statuto dei ricreatori comunali, i cui contenuti rimangono sostanzialmente immutati nel tempo.

Il ruolo di servizio del ricreatorio nei confronti della scuola emerge chiaramente in relazione alle ammissioni e alle espulsioni degli allievi. Per l'ammissione, si richiedeva che l'allievo frequentasse assiduamente la scuola e, in ogni caso, la decisione finale sulla domanda di ammissione spettava al direttore del ricreatorio, previo parere del direttore della scuola. Venivano espulsi non solo gli allievi che mostravano comportamenti immorali e insubordinati, ma anche quelli che non frequentavano regolarmente la scuola. Il ricreatorio offriva ai ragazzi quello che oggi definiremmo un servizio extrascolastico, istituendo un insieme di attività e programmi educativi e ricreativi al di fuori dell'orario scolastico tradizionale, con l'obiettivo di supportare e integrare l'educazione formale, promuovendo lo sviluppo personale, sociale e culturale. Queste attività potevano includere una varietà di iniziative come doposcuola, laboratori creativi, sport, musica, teatro e programmi di supporto allo studio (Bassa Poropat, Cappellari, & De Rosa, 1993).

Nell'aprile del 1908 venne inaugurato il primo ricreatorio cittadino sotto la guida di Nicolò Cobolli, una figura centrale per questa istituzione. Cobolli viene ricordato soprattutto per la sua passione per l'educazione sociale e per il modo in cui si dedicò personalmente a far crescere questa istituzione. Per lui, l'educazione morale dei

giovani era fondamentale, anche più importante dell'istruzione scolastica. Da ragazzo, era molto attivo nei movimenti irredentisti insieme ai suoi fratelli, un impegno politico che, inevitabilmente, influenzò il suo modo di vedere l'educazione. Dopo essersi diplomato all'Istituto Magistrale di Capodistria, iniziò a insegnare prima a Dignano e poi a Trieste, ma venne allontanato dall'insegnamento dopo aver partecipato a una manifestazione a Udine durante l'inaugurazione del monumento a Garibaldi. Nonostante l'esonero coercitivo, non perse mai la sua passione per l'educazione. A Graz ottenne l'abilitazione per insegnare ginnastica, sempre più convinto che l'educazione dovesse andare di pari passo con le riforme economiche. Per lui, l'educazione doveva basarsi su principi concreti e scientifici. Cobolli credeva fermamente che fosse necessario superare gli interessi egoistici di classe, di religione, e ogni pregiudizio. Per Cobolli, alla base dell'educazione, c'erano due pilastri che non si potevano mettere in discussione: l'igiene e il metodo scientifico-pratico. Dal punto di vista igienico, riteneva essenziale migliorare le condizioni materiali degli istituti educativi, intervenendo non solo sugli ambienti fisici, ma anche sull'ordinamento e la sorveglianza igienica. Operare secondo un criterio scientifico-pratico significava, riconoscere come le conoscenze scientifiche in ambito pedagogico, igienico e biologico si fossero integrate, rendendo l'educazione un'arte al centro delle scienze positive, atta a migliorare la natura fisica e morale dell'uomo.

Cobolli sottolineava la necessità che gli educatori fossero adeguatamente preparati, attraverso una conoscenza approfondita della fisiologia, a suo avviso, strettamente correlata allo sviluppo dell'anima e indispensabile per comprendere la psicologia dei ragazzi. Inoltre, avvertiva il pericolo di trascurare altre abilità socialmente utili a favore dell'intelligenza. Il suo metodo educativo, sperimentato e sviluppato nell'ambiente educativo dei ricreatori, univa elementi di chiara ispirazione positivista con un'intuizione assolutamente personale e originale. Come istruttore di ginnastica, Cobolli credeva che gli esercizi fisici dovessero essere più che un semplice programma di educazione fisica: svolti in modo da divertire e stimolare i ragazzi, tali attività dovevano includere passeggiate igieniche e istruttive, nonché giochi che fossero utili per lo sviluppo fisico e rispondessero a un bisogno istintivo di grande valore pedagogico, civile e sociale.

Cobolli era convinto che la scuola non dovesse essere un luogo di reclusione e di studi pesanti, ma piuttosto un ambiente riformato, più attraente e ricreativo. Il termine "ricreativo", strettamente legato al nome dell'istituzione da lui creata, rappresentava per lui una forma di rigenerazione. Egli sosteneva che l'inerzia forzata imposta dalle istituzioni scolastiche ai giovani, proprio quando avrebbero avuto maggiore bisogno di movimento, avesse effetti negativi sul piano morale, rendendoli cattivi, petulanti e refrattari agli ordini e alle punizioni, aggravando anziché migliorare la loro condizione. Liberata da metodi repressivi e aperta a nuove attività, la scuola avrebbe inevitabilmente tratto vantaggio; il peggior castigo per un discente sarebbe stato privarlo dei piaceri delle attività ricreative. Critico verso l'eccessivo intellettualismo e l'erudizione scolastica, Cobolli lamentava la trascuratezza di due obiettivi essenziali: la formazione del carattere e l'operosità. Ispirato dai progressi dei metodi educativi negli Stati Uniti e nei Paesi più avanzati in ambito educativo, Cobolli era convinto della necessità di liberare le scuole dal nozionismo, per educare i giovani all'iniziativa individuale, all'osservazione e al lavoro. Egli poneva così il lavoro, per importanza educativa, accanto all'educazione fisica: un lavoro manuale, accessibile a tutti, utile alla salute e fondamentale per la formazione morale. L'attività ginnica doveva essere divertente; i giochi, interessanti; e le lunghe passeggiate all'aria aperta, un'opportunità per i ragazzi di fare nuove esperienze e conoscere il proprio territorio. Cobolli credeva fermamente che il perfezionamento dei giovani, lo sviluppo della loro operosità e il miglioramento della loro salute avrebbero portato benefici diretti alla società, assicurando non solo una maggiore capacità di prevenire i mali che una sana educazione contribuiva a combattere, ma anche la salvaguardia futura di forze umane socialmente valide. A suo avviso, al vantaggio morale si sarebbe unito quello economico, poiché l'aumento delle energie produttive avrebbe inevitabilmente portato a un maggiore benessere generale.

La visione di Cobolli era quella di una società democratica, ispirata ai più alti ideali umani, animata da un fervore per il bene comune, dalla sete di giustizia e dall'altruismo. Egli riteneva che la riforma dell'educazione fosse il prerequisito per ogni miglioramento dell'ordine sociale e degli ideali democratici. Cobolli era convinto che tutto ciò sarebbe stato possibile attraverso lo sviluppo della scienza, favorita dalla società democratica, e il progresso della pedagogia, accompagnato dalla diffusione di cattedre di psicologia sperimentale in tutte le facoltà filosofiche. Le idee di Cobolli sull'educazione erano influenzate dagli studi di Lino Ferriani, intellettuale noto per i suoi scritti sulla psicologia infantile e criminale. Nell'analizzare i comportamenti problematici dei giovani, Cobolli non si fermava alle teorie del determinismo o dell'ereditarietà. Al contrario, era convinto che l'ambiente sociale avesse un ruolo fondamentale e che con il corretto metodo educativo si potessero correggere i comportamenti deviati. Questo approccio non serviva solo a migliorare la vita del singolo, ma anche quella dell'intera comunità, perché un individuo educato nel modo corretto si inserisce meglio nella società ed è meno portato a creare problemi che potrebbero danneggiare l'intero tessuto sociale. Egli credeva che, con il trionfo dell'educazione e dell'istruzione nazionale, si sarebbe potuto ridurre la criminalità giovanile, neutralizzando quei

fattori negativi, come l'ignoranza, il vizio e il contagio del male, che aggravavano i danni prodotti dagli ambienti ereditari. In questo contesto, la criminalità giovanile non era più vista solo come una colpa individuale, ma come una responsabilità sociale, indice di arretratezza della collettività e, in alcuni casi, di delittuosa incuria. Ferrari evidenziava come la trascuratezza e l'insensibilità nei confronti dei più giovani fosse evidente nelle piaghe dell'alcolismo, della criminalità giovanile, nell'analfabetismo, nella mancanza di leggi capaci di prevenire l'ingiustizia sociale e lo sfruttamento dei lavoratori. Per realizzare una società migliore, Cobolli riteneva necessario l'impegno congiunto di tutti coloro che avessero a cuore il miglioramento del vivere civile e fossero sensibili ai problemi della gioventù, su cui si fondavano le speranze del futuro. Secondo lui, per assicurare la giustizia, era fondamentale non favorire l'immoralità o essere indulgenti verso i delinquenti scaltri e fortunati, ma piuttosto curare l'educazione familiare e popolare, tutelare le condizioni igieniche del lavoro operaio e rispondere ai bisogni del vasto proletariato infantile e, più in generale, di tutti i lavoratori. Questa denuncia dei mali della società poteva essere trasformata in un vero e proprio programma di riforma. Il percorso seguito da Trieste nell'istituzione dei ricreatori comunali, guidati da Nicolò Cobolli, rappresenta un modello educativo che non si rivolgeva ai giovani dell'élite, ma si configurava come un'eccellenza per i figli delle classi sociali più svantaggiate. Cobolli, nel concepire il suo progetto educativo, non si limitò a sviluppare attività e programmi, ma prestò particolare attenzione all'ubicazione e alla progettazione architettonica delle strutture. I ricreatori dovevano essere costruiti nei quartieri più poveri, dove vivevano i ragazzi che avevano più bisogno di sostegno e dove la strada esercitava un'influenza negativa più forte. L'idea era di collocarli in edifici circondati da orti, in luoghi ben ventilati e lontani da zone che richiedevano silenzio, così da permettere ai ragazzi la massima libertà. Le strutture dovevano avere un grande spazio all'aperto, abbastanza ampio da accogliere almeno cinquecento giovani, esposto verso sud per questioni igieniche e per sfruttare meglio il sole durante le fredde giornate invernali. In tal modo, i giovani avrebbero potuto giocare in un ambiente sano, all'aperto e vicino alle loro abitazioni, arricchito da filari di alberi e da un recinto ornato di viti selvatiche o edera.

Di fronte alle critiche sulla grandezza e il costo di quel progetto, Cobolli rispondeva che tali questioni non potevano superare l'importanza sociale di quell'istituzione. Diede indicazioni chiare sul tipo e l'inclinazione del terreno, che in caso di pioggia, doveva lasciar defluire l'acqua velocemente in modo che i ragazzi potessero tornare a giocare nel cortile il più velocemente possibile. Indicò anche il tipo di pavimentazione più adatto alle attività, per prevenire traumi e infezioni derivanti dalle inevitabili cadute durante il gioco libero. Progettò edifici a un solo piano, con finestre che permettessero la visione completa degli spazi esterni, caratterizzati da linee architettoniche semplici e sobrie, con ampi spazi pratici. Egli ritenne che l'orario di apertura del ricreatorio dovesse essere il più ampio possibile, proprio perché lo scopo principale dell'istituzione doveva essere quello ridurre il vagabondaggio e il brigantaggio minorile. Il programma delle attività doveva rispondere alle aspettative dei ragazzi e al prolungato orario di apertura, occupando in modo proficuo e istruttivo il loro tempo. Inoltre, in vista di un'espansione del progetto, le attività dovevano adattarsi ai bisogni e alle tradizioni locali: in un paese agricolo si doveva coltivare l'interesse per l'agricoltura, in un paese di pescatori per la pesca, e in un contesto commerciale o industriale per il commercio e l'industria. L'opera educativa di Cobolli, tuttavia, non si limitava ai ragazzi di strada, ma coinvolgeva l'intera società. Egli riteneva che le classi sociali più elevate avessero un debito morale verso i ceti popolari, quindi, l'obbligo di contribuire alla costruzione e al buon funzionamento del ricreatorio pubblico.

Le attività quotidiane proposte ai ragazzi erano variegata e spaziavano dall'insegnamento della musica e degli strumenti, al far di conto, al canto e alla recitazione con l'allestimento di spettacoli teatrali. Allo stesso tempo, venivano allestiti dei laboratori per la lavorazione dell'argilla, l'intaglio del legno e per lavori con il cartone. I saggi e gli spettacoli dei ragazzi avevano anche lo scopo di coinvolgere le loro famiglie, trasmettendo loro l'insegnamento estetico e la bellezza dell'arte. L'apprendimento nel ricreatorio doveva avere il carattere di un divertimento, un sollievo dalla fatica intellettuale sostenuta a scuola, con giochi che fossero sia di puro svago sia educativi. Le passeggiate di gruppo per le vie cittadine consentivano ai ragazzi di acquisire consapevolezza della propria città, mentre quelle nei boschi offrivano l'opportunità di esercitare il corpo e apprezzare la bellezza della natura. Dopo le attività diurne, praticate sia all'interno che all'esterno della struttura, i ragazzi si riunivano per partecipare alle letture serali, ai racconti e alle esibizioni del coro e della banda. Un'ora prima della chiusura, gli allievi marciavano in colonna al suono del tamburo e, infine, si riunivano all'aperto o nel grande salone dell'edificio per ascoltare un'esortazione morale su temi come il comportamento, l'igiene e i danni dell'alcolismo, seguita dalla narrazione di una novella contenente un esempio di rettitudine, coraggio, bontà e valore.

Superato il quattordicesimo anno di età e concluso l'obbligo scolastico, i ragazzi dovevano avviarsi al mondo del lavoro. Coloro che suonavano nella banda o nel corpo musicale potevano continuare a frequentare le lezioni di musica presso il ricreatorio, mentre tutti avevano la possibilità di partecipare alle attività escursionistiche o di giocare a calcio la domenica. Alcuni allievi più anziani trovavano lavoro grazie all'intervento della direzione del

ricreatorio, a cui spesso si rivolgevano per chiedere aiuto una volta terminata la scuola dell'obbligo. La direzione manteneva contatti con uffici di collocamento, stabilimenti industriali e ditte commerciali per facilitare l'inserimento lavorativo dei giovani. Per evitare che, a contatto con un mondo diverso da quello scolastico o del rione del ricreatorio, i ragazzi potessero acquisire cattive abitudini, si favoriva la loro continua partecipazione alle attività, stimolando la loro collaborazione per il buon funzionamento delle sezioni e costituendo una sezione speciale dedicata ai giovani post-scolari. Nasceva così una sezione di giovani collaboratori che, grazie alla loro esperienza, avrebbero potuto diventare i nuovi dirigenti delle altre sezioni.

È importante sottolineare che l'orientamento politico di Cobolli era ispirato al liberal-nazionalismo e che, dietro agli scopi puramente educativi con cui giustificava la sua opera, si celavano, per ovvie ragioni di opportunità, obiettivi legati all'azione irredentista. Le istituzioni educative venivano tenute sotto stretta sorveglianza dal governo, e non sfuggì a qualche rappresentante governativo che nei ricreatori non fosse esposto il ritratto dell'Imperatore Franz Joseph I, mentre abbondavano immagini di grandi italiani e benemeriti cittadini. Dopo il 1913, la situazione divenne critica e le pressioni sempre più difficili da gestire. A Cobolli fu richiesta una relazione dettagliata che fugasse ogni sospetto circa le sue intenzioni politiche. Lo scoppio della guerra e l'intervento dell'Italia offrirono finalmente al governo austro-ungarico l'opportunità di porre sotto il suo diretto controllo tutte le istituzioni educative e di allontanare Nicolò Cobolli dai ricreatori triestini, chiudendo così una stagione operosa e ricca di fermenti educativi e sociali che, nel dopoguerra, non avrebbe più avuto modo di svilupparsi allo stesso modo.

Le caratteristiche dei ricreatori comunali di Trieste si distinsero nettamente rispetto ad analoghe iniziative, in quanto furono creati come istituzioni pubbliche e non private, con l'obiettivo di allontanare dalla strada i ragazzi delle classi sociali più povere. Oltre a questo scopo, essi furono promossi con una funzione anticlericale, per contrastare analoghe iniziative religiose, e con una finalità politica, mirata a diffondere la propaganda nazionale italiana nei quartieri popolari e a contrastare l'affermarsi della cultura slava nel territorio. Nati dalla volontà politica di conservazione e difesa di specifici valori da parte di una ristretta borghesia cittadina, i ricreatori assunsero, grazie alla loro capacità di rispondere a uno dei bisogni sociali più sentiti dai ceti popolari, una funzione insostituibile nel campo dell'educazione, ottenendo un consenso generale (Milazzi, 1974).

## **2. I RICREATORI COMUNALI OGGI. REGOLARITÀ DEI CONCORSI PUBBLICI PER ISTRUTTORI EDUCATIVI**

La Legge 205/2017, comunemente nota come “Legge Iori”, e la successiva Legge 55/2024 rappresentano due fondamentali capisaldi normativi nel riconoscimento e nella regolamentazione della figura dell'educatore socio-pedagogico in Italia. Tali normative non solo hanno formalizzato il ruolo dell'educatore, ma hanno anche delineato in maniera precisa i requisiti formativi, i contesti operativi e le competenze necessarie per l'esercizio della professione in modo efficace, in linea con le esigenze contemporanee.

Il comma 594 della Legge Iori stabilisce che “l'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale. [...] Le figure professionali indicate al primo periodo operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale” (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 2017).

In aggiunta, l'articolo 3 della Legge 55/2024 ha ulteriormente integrato tale definizione, precisando che “L'educatore professionale socio-pedagogico è un professionista operativo di livello intermedio che svolge funzioni progettuali e di consulenza con autonomia scientifica e responsabilità deontologica. Opera nei servizi socio-educativi e socio-assistenziali e nei servizi socio-sanitari, per questi ultimi limitatamente agli aspetti educativi. L'educatore professionale socio-pedagogico valuta, progetta, organizza e mette in atto progetti, interventi e servizi educativi e

formativi in ambito socio-educativo, socio-assistenziale e socio-sanitario, per quest'ultimo limitatamente agli aspetti educativi, rivolti a persone in difficoltà o in condizione di disagio, collaborando con altre figure professionali, e stimola i gruppi e gli individui a perseguire l'obiettivo della crescita integrale e dell'inserimento o del reinserimento sociale, definendo interventi educativi, formativi, assistenziali e sociali, anche in collaborazione con altre agenzie educative. L'educatore professionale socio-pedagogico può operare nelle strutture pubbliche o private di carattere socio-educativo, socio-assistenziale, formativo, culturale, ambientale e socio-sanitario, per quest'ultimo limitatamente agli aspetti educativi, e può svolgere attività didattica e di sperimentazione nello

specifico ambito professionale” (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 2024).

Queste disposizioni chiariscono il vasto raggio d’azione degli educatori socio-pedagogici, dimostrando come la loro competenza si estenda all’interno di contesti sia formali che non formali, sia in strutture private che pubbliche, come i ricreatori comunali, che storicamente sono luoghi deputati alla crescita personale e sociale di bambini e adolescenti.

Nel caso dei ricreatori di Trieste, queste leggi hanno un peso speciale. I ricreatori, che fanno parte della storia della città, sono stati pensati come luoghi dove bambini e ragazzi potessero crescere insieme, imparare e socializzare. L’obiettivo principale era quello di favorire il loro sviluppo, sia a livello personale che sociale, creando spazi sicuri e stimolanti dove potessero passare il loro tempo in modo costruttivo. Questi luoghi, che combinano attività ludiche con programmi formativi, rappresentano un ambiente ideale per l’applicazione delle competenze degli educatori socio-pedagogici, come delineato dalle recenti normative.

Il presente paragrafo si propone di analizzare se le mansioni svolte dagli istruttori educativi all’interno dei ricreatori triestini possano essere considerate esclusive degli educatori socio-pedagogici, alla luce delle disposizioni introdotte dalla Legge Iori e dalla Legge 55/2024. In particolare, verrà valutato se i concorsi pubblici per la posizione di istruttore educativo nei ricreatori, indetti dal Comune di Trieste dopo l’entrata in vigore di queste leggi, siano stati conformi alle normative vigenti, garantendo che le attività educative offerte in queste strutture siano gestite da professionisti debitamente formati e qualificati, in linea con quanto stabilito dalla normativa.

Il Regolamento dei Ricreatori Comunali è un documento cruciale che disciplina il funzionamento di questi servizi educativi e socio-culturali, destinati a bambini e giovani. Il regolamento definisce la natura, le finalità e le modalità di accesso al servizio, specificando che i ricreatori promuovono uno sviluppo personale e collettivo attraverso attività educative e ricreative.

Principali punti del regolamento sono:

Art. 1 e 2 - Natura e Finalità, Funzioni: Il ricreatorio è un servizio che organizza il tempo libero in modo educativo per bambini e giovani, promuovendo la crescita personale e prevenendo il disagio minorile. Collabora con famiglie, scuole e altre istituzioni del territorio.

Art. 3 - Utenza: Il servizio è rivolto a bambini sopra i 5 anni e giovani fino a 19 anni, senza discriminazioni legate a residenza, cittadinanza, condizioni socio-economiche o disabilità

Art. 4 - Modalità di accesso: L’iscrizione è annuale e gratuita per le attività pomeridiane tradizionali; alcune attività possono richiedere un contributo, ma le famiglie in difficoltà possono essere esonerate dal pagamento.

Art. 6-10 - Organi di Programmazione e Partecipazione: Il regolamento stabilisce vari organi come la Direzione Generale, il Collegio dei Coordinatori e il Consiglio di Ricreatorio, incaricati della programmazione, gestione e supervisione delle attività. Viene inoltre istituito un sistema di partecipazione per genitori e giovani, che possono influire sulle decisioni attraverso assemblee e consigli.

Art. 13-20 - Organizzazione e Attività: Il ricreatorio si adatta alle esigenze educative e sociali dell’utenza, proponendo attività che promuovono l’aggregazione e la socializzazione.

Ogni attività è documentata in diari e quaderni personali.

Art. 21-22 - Personale: Ogni ricreatorio è dotato di un organico sufficiente per garantire l’efficienza del servizio, con figure professionali specifiche come coordinatori, educatori e collaboratori di manutenzione. (Comune di Trieste, 1997)

Dal regolamento emerge che i lavoratori nei ricreatori, in particolare gli educatori, sono tenuti a possedere competenze specifiche per svolgere le loro funzioni educative e organizzative. Il regolamento indica che gli educatori devono operare con competenza didattico-educativa, di animazione e, come esplicitamente dichiarato nell’articolo 2, nella prevenzione del disagio minorile; suggerendo che è richiesta una formazione specifica per lavorare con bambini e giovani.

Inoltre, nell’articolo 3 viene evidenziato come il servizio sia aperto ai minori stranieri e a ragazzi con situazioni familiari e sociali a rischio, nonché a soggetti disabili, questo presuppone la presenza di un professionista in grado di gestire, nel contesto educativo, specifiche situazioni di svantaggio sociale e individuale; caratteristiche professionali tipiche dell’educatore socio-pedagogico.

Negli articoli 8 e 9 del regolamento viene utilizzato esplicitamente il termine “educatori” per definire il personale educativo impiegato nella programmazione e nell’attività educativa (Comune di Trieste, 1997). Escludendo che, il ricreatorio offra un servizio di tipo socio-sanitario, si ricava che gli “educatori” citati nel documento dovrebbero essere degli educatori socio-pedagogici; una professione normata, come è stato sottolineato, da due leggi principali: la 205/2017 e la 55/2024. Inoltre, dal regolamento si deduce che, per lavorare nei ricreatori è fondamentale saper comprendere e collaborare con diverse realtà educative, sociali, culturali e sportive ed è necessario capire a fondo le dinamiche educative e le esigenze dei giovani. Queste competenze si acquisiscono

attraverso i percorsi formativi delineati dalla nostra legislazione. Per di più, il ruolo del coordinatore, citato più volte nel testo, richiede una capacità organizzativa e la competenza di gestire sia le attività educative che quelle amministrative, questo implica una solida base di conoscenze gestionali e pedagogiche, in questo caso si presuppone che il ruolo del coordinatore venga occupato da un laureato in pedagogia o titolo equipollente.

Come delineato dalla Carta dei Servizi, nel contesto dei servizi educativi offerti dai ricreatori comunali, emerge chiaramente la necessità di personale qualificato che sia in grado di svolgere un ruolo educativo complesso e integrato. Il documento sottolinea l'importanza di "promuovere il benessere del bambino, preadolescente e adolescente" e di "favorire occasioni di incontro e dialogo" (Comune di Trieste, 2007, p. 15). Tali obiettivi richiedono competenze specifiche in ambito educativo e pedagogico, che possono essere garantite solo da personale formato adeguatamente.

La Carta dei Servizi, inoltre, descrive il servizio come "una funzione educativa e di promozione del benessere", mettendo in evidenza la peculiarità di offrire "proposte e attività adeguate" all'interno del "progetto pedagogico" (Comune di Trieste, 2007, p. 15). Caratteristiche che richiamano alle competenze dell'educatore qualificato, come delineato dalla Legge 205/2017, che richiede una formazione specifica per garantire la capacità di gestire i bisogni complessi dei minori (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 2017). Inoltre, nel paragrafo intitolato "Uguaglianza, Imparzialità e Diritto di Scelta" si afferma che il servizio dei ricreatori deve essere erogato senza alcuna discriminazione etnica, religiosa, culturale, sociale e di genere. Quindi, il comune di Trieste si impegna affinché il servizio venga erogato creando condizioni ambientali e organizzative favorevoli all'integrazione, adottando interventi educativi rivolti al rispetto dell'eterogeneità personale, sociale, etnica e religiosa. In una prospettiva educativa che deve garantire il rispetto di questi principi, si colloca l'educatore socio-pedagogico come professionista specializzato in grado di garantire un servizio inclusivo favorendo un sostegno individualizzato e una programmazione verso obiettivi comuni evitando le discriminazioni rispettando la dignità e la libertà personale.

In questo contesto, la determinazione dirigenziale n. 697 del 2023 approvata dal Comune di Trieste rappresenta un esempio concreto di come le politiche educative definite nella Carta dei Servizi vengano attuate operativamente. La determinazione approva il calendario delle attività ludico-sportive per l'anno educativo 2022-2023 e sottolinea che queste attività sono strumenti fondamentali per il raggiungimento delle finalità educative dei ricreatori, in linea con quanto stabilito dalla Carta dei Servizi. In particolare, il testo ribadisce che "le attività e i progetti costituiscono gli strumenti per il raggiungimento delle finalità e degli obiettivi educativi prefissati", e che tali attività sono orientate allo "sviluppo psico-fisico dei soggetti, alla loro crescita civile e culturale e alla formazione della loro personalità" (Comune di Trieste, 2023, p. 1).

Inoltre, la determinazione fa riferimento alle Linee di indirizzo per la stesura dei Progetti Pedagogici, che enfatizzano l'importanza della "progettazione di qualità del tempo pomeridiano e del tempo libero dei bambini e dei ragazzi" e la necessità di collaborare con altre agenzie socio-educative (Comune di Trieste, 2023, p. 2). Questo richiama direttamente il ruolo dell'educatore socio-pedagogico, il quale deve essere in grado di implementare tali progetti educativi in modo efficace e integrato, collaborando con le diverse realtà presenti sul territorio.

Alla luce di questi passaggi, appare evidente che i ricreatori comunali debbano avvalersi di personale qualificato per garantire non solo il rispetto delle normative vigenti, ma anche il raggiungimento degli elevati standard qualitativi dichiarati nella Carta dei Servizi. La formazione specifica in ambito pedagogico permette di creare un ambiente educativo che promuove inclusione, accoglienza e continuità, aspetti fondamentali per il successo delle attività proposte.

In questa cornice, solleva interrogativi la delibera n. 350 del 19 luglio 2018 del Comune di Trieste che fornisce un quadro delle politiche locali per la gestione del personale educativo, stabilendo le linee guida per la stabilizzazione del personale precario e l'istituzione di nuove procedure concorsuali. Un'analisi critica di questa delibera mette in luce alcune incongruenze rispetto alla normativa nazionale, in particolare per quanto riguarda i requisiti di qualificazione degli educatori impiegati nei ricreatori comunali.

Con la Legge 205/2017, lo Stato ha definito chiaramente i requisiti e i titoli necessari per accedere alla professione di educatore socio-pedagogico, fornendo indicazioni precise su chi poteva svolgere questo ruolo. In particolare, il comma 594 della legge citata, stabiliva che l'educatore socio-pedagogico opera in molteplici ambiti e contesti educativi con persone di ogni età con particolare focus sull'inclusione sociale, inoltre, nell'espletamento delle sue funzioni deve essere in grado di lavorare in collaborazione con diverse istituzioni come famiglie, scuole e agenzie sociali. Confrontando il ruolo e le funzioni degli educatori nei ricreatori, emerge dai documenti pubblici analizzati, che le mansioni dell'istruttore educativo all'interno di questa istituzione dovrebbero essere sottoposte alla riserva professionale dell'educatore socio-pedagogico.

Tuttavia, con delibera comunale n. 350/2018, il Comune di Trieste ha optato per mantenere inalterati i profili

professionali esistenti, consentendo a personale privo della laurea L19 o titoli equivalenti di continuare a operare in questi servizi. La delibera afferma infatti che "allo svolgimento delle attività di educatore di ricreatorio/SIS [...] non sembra porsi alcun obbligo a che le attività siano esercitate in via esclusiva da dette nuove figure" (Comune di Trieste, 2018, p. 10). Questa decisione riflette una scelta locale di mantenere i titoli di studio preesistenti, basandosi su normative locali che permettono l'accesso ai ruoli educativi con qualifiche diverse da quelle previste dalla normativa nazionale. Inoltre, la delibera stabilisce che, nelle more dell'approvazione delle nuove graduatorie, si continueranno a utilizzare le graduatorie esistenti, prorogate a livello normativo (Comune di Trieste, 2018, p. 9). Ma, alla luce di quanto descritto, queste graduatorie potrebbero includere personale che non risponde agli standard formativi stabiliti a livello nazionale, perpetuando una situazione in cui il personale educativo nei ricreatori non possiede le qualifiche richieste per operare in modo ottimale.

La normativa nazionale, ha come obiettivo, quello di garantire che gli educatori siano qualificati per promuovere il benessere, facilitare la crescita personale e sociale e rispondere ai bisogni dei minori. Conseguentemente, la scelta di applicare parzialmente i requisiti di accesso al ruolo di istruttore educativo rischia di compromettere la qualità dell'offerta educativa. Alla luce di queste considerazioni, appare evidente che il reperimento del personale nei ricreatori comunali, come stabilito dalla delibera comunale n. 350/2018, presenta delle incongruenze rispetto alla normativa nazionale.

Un esempio concreto di queste incongruenze emerge dal concorso pubblico indetto dal Comune di Trieste nel 2020 per la formazione delle graduatorie di istruttori educativi nei ricreatori comunali e nei servizi di integrazione scolastica (Comune di Trieste, 2020). Questo concorso richiedeva come requisito minimo il diploma di scuola media superiore, molto differente rispetto ai titoli previsti dalla normativa nazionale per gli educatori socio-pedagogici, che esigeva invece il possesso di una laurea triennale in Scienze dell'Educazione (L19) o titoli equivalenti.

La decisione di consentire l'accesso al concorso con titoli generici e qualifiche eterogenee sembra contrastare con gli obiettivi della Legge 205/2017, che, oltre alla laurea, permetteva anche di conseguire la qualifica di educatore socio-pedagogico attraverso il completamento di 60 CFU in discipline pedagogiche e un'adeguata esperienza lavorativa. Tuttavia, il concorso del 2020 non sembra aver contemplato questi percorsi alternativi, lasciando potenzialmente esclusi quegli operatori qualificati attraverso i percorsi previsti dalla legge.

Pertanto, appare evidente che il reperimento del personale nei ricreatori comunali, come stabilito dalla delibera comunale n. 350/2018 e dal concorso del 2020, presenta delle incongruenze rispetto alla normativa nazionale sia in riferimento alla Legge 205/2017 sia alla successiva legge 55/2024.

Quest'ultima tesi, può essere avvalorata dalla mail ricevuta dagli istruttori educativi o immessi nelle graduatorie di supplenza presso i ricreatori e i nidi comunali nel periodo successivo all'approvazione della legge del 55 del 15 aprile 2024. Nel documento citato il comune di Trieste, invitava espressamente i propri dipendenti ad iscriversi all'albo professionale di appartenenza; confermando implicitamente i dubbi espressi dallo scrivente sulla conformità dei criteri adottati per l'assunzione del personale educativo presso gli istituti gestiti dall'ente locale.

### 3. CONCLUSIONI

L'analisi condotta ha evidenziato la complessità che caratterizza la gestione dei ricreatori comunali di Trieste, una realtà educativa unica nel panorama nazionale. Queste istituzioni, radicate nella storia della città, giocano un ruolo fondamentale nell'offerta educativa e sociale per i ragazzi del territorio. Tuttavia, successivamente all'introduzione delle nuove normative che regolano la professione, i requisiti d'accesso e quindi il reclutamento del personale educativo si sollevano numerosi dubbi sulle scelte fatte dalla politica locale che sembrano discostarsi dalle leggi nazionali in vigore. È emerso che il lavoro degli istruttori educativi svolto nei ricreatori, si sovrappone ad ambiti di competenza degli educatori socio-pedagogici. Una discrepanza tra regole nazionali e pratiche territoriali che pone diverse questioni che non devono essere ignorate: innanzitutto questo disallineamento rischia di compromettere la qualità degli interventi educativi mettendo sul campo personale privo delle competenze necessarie per affrontare le sfide pedagogiche indirizzate all'educazione dei minori. Inoltre, la mancanza di una formazione adeguata e del corretto reclutamento del personale potrebbe generare un forte disordine tra le diverse figure professionali impiegate, con il rischio di una sovrapposizione di ruoli e responsabilità all'interno dello specifico contesto educativo. Per risolvere queste criticità sarebbe necessario intervenire su più livelli.

Innanzitutto, i requisiti formativi per l'accesso al ruolo di istruttore educativo nei ricreatori comunali dovrebbero conformarsi a quanto previsto dalle normative nazionali, pertanto, le qualifiche previste nei concorsi pubblici dovrebbero essere quelle indicate dalla "Legge Iori" e tutelate dalla legge 55/2024. Il rispetto di questa procedura garantirebbe che il personale impiegato sia adeguatamente preparato per svolgere le mansioni educative con la giusta professionalità e una certificata preparazione.

Al fine di evitare una sovrapposizione di competenze e ruoli, nell'intento di conservare diverse professionalità all'interno di questa storica istituzione, sarebbe opportuno distinguere e delineare chiaramente le attività idonee al personale non in possesso delle qualifiche necessarie per svolgere il lavoro di educatore socio-pedagogico, per garantire una buona qualità del servizio offerto ai cittadini e maggior trasparenza. Infine, è necessario che le politiche locali vengano periodicamente monitorate e, quando necessario, riviste nel rispetto delle normative vigenti a livello nazionale, ricordando che l'articolo 117 della Costituzione Italiana, non consente agli enti locali di intervenire sui requisiti di accesso alle professioni già normate e disciplinate dallo Stato (Costituzione della Repubblica Italiana, 1947).

Alla luce di quanto emerso, risulta imprescindibile una rivalutazione delle mansioni all'interno del servizio dei ricreatori evitando sconfinamenti in competenze sottoposte alla riserva professionale esclusiva dell'educatore socio-pedagogico nel rispetto delle professionalità acquisite e delle leggi nazionali, promuovendo un servizio educativo di qualità contribuendo al benessere e allo sviluppo delle nuove generazioni.

### Riferimenti bibliografici

Bassa Poropat, M. T., Cappellari, G., & De Rosa, D. (1993). *I ragazzi del muretto: I luoghi della comunicazione. L'esperienza dei ricreatori di Trieste*. Padova: CLEUP.

Comune di Trieste. (1997). *Regolamento dei ricreatori comunali*. Approvato con Delibera del Consiglio Comunale n. 97, 24 settembre 1997, e successive integrazioni. Recuperato da [https://documenti.comune.trieste.it/trasparenza/atti\\_generali/RegolamentoRicre.pdf](https://documenti.comune.trieste.it/trasparenza/atti_generali/RegolamentoRicre.pdf)

Comune di Trieste. (2007). *Carta dei servizi dei Ricreatori comunali*. Trieste: Comune di Trieste. Recuperato da <https://documenti.comune.trieste.it/trasparenza/carta%20servizi%20descrizione.pdf>

Comune di Trieste. (2018). *Delibera Giunta Comunale n. 350 del 19 luglio 2018*. Trieste: Comune di Trieste. Recuperato da [https://amministrazionetrasparente.comune.trieste.it/wp-content/uploads/2017/10/3dg\\_335\\_2018.pdf](https://amministrazionetrasparente.comune.trieste.it/wp-content/uploads/2017/10/3dg_335_2018.pdf)

Comune di Trieste. (2020). *Selezione pubblica per titoli ed esami per la copertura di 7 posti a tempo pieno e indeterminato nel profilo di "Istruttore Educativo (Integrazione Scolastica e Ricreatori)" cat. C*. Comune di Trieste. Recuperato da <https://bandieconcorsi.comune.trieste.it/dettaglio/p/index/contenuto/gara/id/5749>

Comune di Trieste. (2023). *Ricreatorio Comunali – Determinazione Dirigenziale n. 697/2023. Approvazione calendario attività ludico-sportive anno educativo 2022-2023*. Trieste: Comune di Trieste. Recuperato da [https://bandieconcorsi.comune.trieste.it/contenuti/allegati/Dx%20697\\_23.pdf](https://bandieconcorsi.comune.trieste.it/contenuti/allegati/Dx%20697_23.pdf)

Costituzione della Repubblica Italiana. (1947). *Costituzione della Repubblica Italiana*. Roma: Gazzetta Ufficiale. Recuperato da [https://www.senato.it/1025?sezione=127&articolo\\_numero\\_articolo=117](https://www.senato.it/1025?sezione=127&articolo_numero_articolo=117)

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. (2017). *Legge 27 dicembre 2017, n. 205. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020 (17G00222)*. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 302 del 29-12-2017 – Suppl. Ordinario n. 62. Recuperato da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/sg>

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. (2024). *Legge 15 aprile 2024, n. 55: Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*. Recuperato da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/04/23/24G00072/SG>

Milazzi, L. (1974). *I ricreatori comunali a Trieste*. Udine: Del Bianco Editore.

## IL CASO TRIESTE. I RICREATORI

Statuto dei Ricreatori comunali. (1908). Approvato dalla Delegazione municipale nella seduta del 27 gennaio n. 4631/08.VI. Trieste: Biblioteca Civica.



**Oltre l'ascolto e l'arte dell'educare attraverso il suono:  
la visione musicale di Rudolf Steiner nel contesto della  
rivoluzione pedagogica del Novecento**

**Beyond Listening and the Art of Educating through  
Sound: Rudolf Steiner's Musical Vision within the  
Context of the Twentieth-Century Pedagogical  
Revolution**

*Evelyn Grazia Nericcio*

*evelyn\_avis91@hotmail.it*

## Abstract

Si presentano gli orientamenti pedagogici musicali interni alla tradizione Steiner-Waldorf, confrontandoli con i filoni principali della didattica musicale novecentesca: l'elemento comune di fondo è l'adesione e la rielaborazione del cosiddetto "metodo attivo", che mette il discente al centro del processo educativo, stimolandone la partecipazione spontanea e l'apprendimento in forma personale e rielaborata dei contenuti didattici. Da ultimo, si propone un possibile schema per una successiva indagine sul campo.

**Parole chiave:** educazione musicale; metodo attivo; multidisciplinarietà; Rudolf Steiner; scuole Steiner-Waldorf.

## Abstract

The musical pedagogical guidelines within the Steiner-Waldorf tradition are presented and compared with the main strands of twentieth-century music education: the common underlying element is the adherence to and reworking of the so-called "active method", which places the learner at the centre of the educational process, stimulating spontaneous participation and personalised, reworked learning of the educational content. Finally, a possible outline for a field study is proposed.

**Keywords:** musical education; active method; multidisciplinarity; Rudolf Steiner; Steiner-Waldorf schools

### 1. Introduzione: la colonna sonora della nostra vita

Nella letteratura pedagogica con il termine 'musica' si intende genericamente l'educazione musicale, ovvero la musica nel contesto educativo, mentre nella recente letteratura di riferimento diversi studiosi si interrogano se e come la musica possa contribuire alla formazione globale della persona e del cittadino. In generale, in Italia solo di recente si è giunti al pieno riconoscimento del valore formativo della musica, anche se non le è ancora riconosciuto uno statuto forte, poiché, in opposizione a discipline 'forti' come l'italiano, la matematica ecc. è considerata come un passatempo o momento creativo. Di conseguenza, il campo di ricerca della pedagogia musicale è aperto e in evoluzione: sotto il segno della pedagogia sperimentale, dialogano competenze e tecniche pedagogiche e musicali, per tracciare vie e progettare strumenti.

D'altra parte, il valore pedagogico della musica non si limita al momento scolastico, ma attraversa le età e i gruppi sociali. Si pensi alla diffusione della musica a basso costo, fruibile ovunque e in ogni momento grazie alle piattaforme di streaming, alla riproduzione in negozi, centri commerciali, all'impatto sociale dei concerti di massa. Data questa ubiquità della musica, ci si aspetta che essa influenzi in maniera incisiva gli stati psicologici, l'umore ed il livello di eccitazione emotiva. Inoltre, più recenti studi psicopedagogici ed empirici sugli usi della musica suggeriscono che le persone, in particolare i più giovani, usino la musica allo scopo di comunicare i propri stati d'animo da mostrare agli altri. La musica, dunque, può aiutare gli individui a consolidare il loro senso d'identità mediante definizione delle loro preferenze musicali.

Questa realtà stimola l'indagine pedagogica, portandola soprattutto su contesti educativi nuovi e alternativi rispetto a quelli più consolidati, come la scuola pubblica, gli istituti musicali, i conservatori di musica etc. Un ottimo campo d'indagine relativo alle modalità in cui i discenti sono avviati al consumo e/o alla produzione di musica è offerto infatti dalle scuole Steiner-Waldorf, sempre più diffuse anche nel nostro Paese, di cui interessa, in questa sede, mettere in luce alcuni capisaldi educativi, confrontandoli con gli apporti delle altre metodologie didattiche musicali, principalmente sviluppatasi nel corso del Novecento.

La letteratura accademica recente sul rapporto tra scuole Steiner-Waldorf e la musica la troviamo negli studi di Lutzker, P. *Artistic practice in Waldorf teacher education: a sensory-aesthetic concept for a digital age*, che esamina il ruolo delle pratiche artistiche (tra cui la musica) nella formazione degli insegnanti Waldorf, argomentando come la musica sia centrale nello sviluppo sensoriale/estetico dei futuri docenti mentre Tyson R. *Waldorf education – a survey of empirical research* conduce una revisione ampia della ricerca empirica su Waldorf; include sezioni che sintetizzano studi su arte e musica nella didattica, indicando lacune metodologiche e temi ricorrenti. Utile come mappa delle ricerche recenti.

Stene M. The musical risk of education: A qualitative study of music teaching in a Waldorf school utilizza uno studio qualitativo che analizza pratiche di lezione, partecipazione attiva degli alunni e punti critici (es. tensione tra pratica espressiva e valutazione). Ricco di osservazioni, temi pedagogici e descrizioni di pratiche (canto di classe, strumentario, approccio ritmico). Utile per definire variabili da misurare in studi quantitativi (es. tempo trascorso in attività musicale, tipo di attività, partecipazione attiva).

## 2. UNA PROPOSTA PEDAGOGICA FORTUNATA: LE SCUOLE STEINER-WALDORF

Negli ultimi decenni, sull'onda del successo europeo si assiste, anche in Italia, alla diffusione delle scuole Steiner-Waldorf, giunte oggi all'ottantina di centri solo tra infanzia e primaria. Il loro successo è dovuto all'appeal dei principi educativi dell'intellettuale e filosofo austriaco Rudolf Steiner (1861-1925), fondatore della prima scuola Astoria-Waldorf (dalla località tedesca in cui sorse). Nella sua ottica filosofica, profondamente improntata allo spiritualismo teosofico ed 'antroposofico', molto in voga nell'ambiente culturale a cavallo tra Ottocento e Novecento, la pedagogia occupava un ruolo centrale. Infatti, secondo il pensiero Steiner, enunciato in una serie di conferenze, l'educazione del bambino doveva condurre allo sviluppo armonioso e complessivo delle sue forze spirituali, con l'obiettivo di esprimere pienamente la personalità-microcosmo all'interno del mondo-macrocosmo (Bouchet, 2007; Steiner 2009; Ullrich, 2013). Questa visione, tra l'altro, doveva respingere la logica 'normalizzatrice' della modernità tecnica, industriale e materialista. Dunque, la stessa musica giocava un ruolo chiave, essendo l'espressione immediata dell'essenza spirituale del cosmo e dell'uomo e la via maestra alla scoperta graduale del proprio corpo, dell'io e del mondo (Steiner, 2009).

Nel filone educativo steineriano, tuttavia, pensiero e prassi non coincidono. Infatti, un autorevole studioso ha rilevato un "paradosso fondamentale nella pedagogia di Steiner: la creazione di una prassi benefica sulla base di una teoria dubbia" (Ullrich, 1994). Il curriculum delle scuole steineriane, infatti, ha attinto ad altre metodologie contemporanee (Dewey, Herbart, Montessori etc.) e si è aperto alle specificità dei contesti culturali nazionali, complice anche l'autonomia organizzativa dei singoli istituti e il dialogo diretto con le famiglie dei discenti. Sul piano più specificamente musicale, inoltre, alcuni pedagoghi steineriani tedeschi hanno proposto metodi piuttosto articolati (Ronner, 2016; Wünsch, 2002) anche se comunque corrispondenti alle sommarie indicazioni del fondatore (Guarneri Corazzol, 2018).

In aderenza ai gradi di sviluppo spirituale del discente (le cosiddette "zone climatiche" nel pensiero steineriano), si introducono gradatamente le melodie, gli intervalli (quinta, quarta, terza etc.), le scale, l'uso degli strumenti (idiofoni, flauto dolce, lira etc.), il ritmo, la notazione musicale, alcuni elementi di teoria musicale, fino a giungere all'improvvisazione o all'esecuzione concertata. Punto culminante è l'emersione, attorno al dodicesimo anno d'età, del giudizio autonomo e personale, rivolto a preferenze e stili compositivi. In tal modo, è possibile iniziare i discenti a linguaggi più complessi, come la polifonia o l'esecuzione concertata, stimolando l'emersione di preferenze anche in merito agli stili musicali dei singoli compositori, con l'obiettivo di contrastare il consumo musicale standardizzato e massificato proprio della modernità.

L'approccio didattico privilegia sempre il cosiddetto "imparare facendo" (un punto fondamentale della pedagogia musicale novecentesca, come vedremo) e l'introduzione graduale ai vari elementi del linguaggio musicale, quali accordi, melodie, tonica/sensibile, colori, timbri etc. Gli stessi metodi qui esaminati prevedono infatti, oltre a un riferimento teorico (agli scritti di Steiner come pure al patrimonio musicale) la continua presenza di esempi musicali e di indicazioni pratiche, sulla posizione del corpo, sul respiro, l'impostazione dello strumento eccetera. La pedagogia steineriana è intrinsecamente legata all'antroposofia, una dottrina esoterica sviluppata da Rudolf Steiner. Tale legame ha sollevato preoccupazioni riguardo alla scientificità del metodo educativo proposto. Critici sostengono che l'approccio pedagogico incorpori elementi pseudoscientifici, come la concezione dell'uomo tripartito (corpo, anima e spirito), che non trova riscontro nelle neuroscienze moderne. Inoltre, l'interpretazione dei fenomeni naturali attraverso una lente spirituale anziché empirica è stata oggetto di discussione.

Una delle caratteristiche distintive delle scuole Waldorf è l'inizio dell'insegnamento della lettura e della scrittura intorno ai 7 anni, in linea con la teoria dello sviluppo di Steiner. Tuttavia, alcuni esperti educativi ritengono che questo approccio possa ritardare l'acquisizione di competenze fondamentali, mettendo gli studenti in svantaggio rispetto ai coetanei che iniziano l'alfabetizzazione in età più precoce.

Inoltre, le scuole Waldorf tendono a limitare l'uso della tecnologia, ritenendo che l'esposizione precoce ai dispositivi elettronici possa interferire con lo sviluppo armonioso del bambino. Tuttavia, in un mondo sempre più digitalizzato, questa restrizione potrebbe preparare gli studenti a un ambiente sociale e professionale che richiede competenze tecnologiche avanzate. Successivamente le scuole Waldorf sono state criticate per la mancanza di diversità culturale e per l'approccio eurocentrico nei materiali didattici. Inoltre, la pedagogia steineriana è stata associata a credenze spirituali che potrebbero non essere condivise da tutte le famiglie, sollevando interrogativi sull'inclusività e sulla rappresentazione di diverse culture e credenze all'interno dell'ambiente scolastico.

Sebbene la pedagogia steineriana offra un approccio educativo olistico e centrato sullo sviluppo armonioso del bambino, è fondamentale considerare le criticità metodologiche e le questioni ancora aperte. Un'analisi critica e un dialogo aperto possono contribuire a un'evoluzione del metodo che tenga conto delle esigenze educative contemporanee, garantendo al contempo il rispetto per i principi fondamentali della pedagogia steineriana. Questa scansione di massima è rintracciabile anche nelle concrete proposte formative di alcuni istituti steineriani. Si considerino i seguenti esempi, tratti dai siti internet, di due scuole.

La Scuola Steiner-Waldorf di Borgnano di Cormons (GO) propone il seguente percorso (Educare Waldorf FVG Cooperativa Sociale ONLUS, 2023):

“La musica nella pedagogia steineriana ripercorre le atmosfere che hanno caratterizzato le epoche di evoluzione animico-spirituale dell'essere umano sulla Terra rispettandone lo sviluppo nel bambino. Fino al termine del primo settennio lo sviluppo animico del bambino lo porta a sentirsi in completa simbiosi con il mondo circostante, egli si sente parte di esso, esattamente come sentivano di esserne parte i nostri antenati. Fino ad allora è importante che anche la musica abbia attinenza con questa percezione. Per questo si canta sempre in coro e si usa molto la scala pentatonica, perché essa consente di rimanere sospesi tra la Terra e il Cielo, in un fluttuante brillare delle stelle.

La scala diatonica verrà introdotta più avanti, con il nono anno, fatta eccezione per melodie popolari o canzoni che ben si accordino con la frequenza animica del bambino.

In principio si introdurranno melodie ancora svincolate dai modi maggiore e minore, utilizzando principalmente lo stile dorico per poi arrivare alla scala tonale.

Ciò è dovuto al fatto che è a quest'età che il bambino inizia a percepire se stesso come entità distinta da ogni altra. Ed è allora che in musica si esplora la tonica, come punto di riferimento fermo e imprescindibile. Si può ora iniziare a lavorare con la polifonia, dapprima attraverso i canoni e poi con vere e proprie voci distinte.

In terza classe avverrà il passaggio tra il flauto pentatonico e il flauto diatonico.

La scrittura musicale viene portata in modo immaginativo, attraverso il racconto di una storia dalla quale magicamente usciranno i simboli musicali e si giungerà quindi alla scrittura convenzionale.

Con la scoperta del proprio mondo interiore si è pronti per comprendere la diversa atmosfera creata dai modi maggiore e minore. A questo punto si possono proporre canzoni a due o tre voci, iniziare a cercare le armonizzazioni delle voci e lasciare che il fanciullo sperimenti il contatto con le prime creazioni musicali. Lettura e scrittura, costruzione delle scale, lavoro sul ritmo caratterizzano ora gran parte delle ore di musica.

Con i dodici anni si porta a coscienza tutta la struttura armonica delle composizioni musicali e si intraprende il lavoro orchestrale: il ragazzo sente a livello animico il rapporto di causalità che lo lega al mondo terrestre e perciò è necessario indirizzarlo socialmente a rapportarsi con il Tutto di cui è parte.

In VIII classe si porta l'elemento musicale della modulazione, che apre l'anima ai cambiamenti che la vita ci porta incontro”

Molto simile è la proposta della Scuola Rudolf Steiner “Il Giardino dei Cedri” di Roma (Scuola Rudolf Steiner “Il

Giardino dei Cedri". Associazione Pedagogica Steineriana di Roma, 2020):

“I biennio (2° e 3° anno)

Educazione all'ascolto attraverso l'uso della voce, del corpo e di semplici strumenti melodici e percussivi tratti prevalentemente dalla natura.

Discernimento di timbri, altezze e ritmi.

Pratica del flauto pentatonico nei primi due anni e del flauto diatonico soprano nel terzo anno. Canti pentatonici e diatonici legati alle stagioni dell'anno e alle tematiche degli altri insegnamenti nella classe (per es. animali in II cl., mestieri in III cl.).

Introduzione del canone nel 3° anno.

Danze e giochi cantati legati alle tradizioni popolari infantili.

Nel 3° anno, avviamento alla notazione musicale attraverso forme grafiche primitive di rappresentazione di melodie e ritmi.

II biennio (4° e 5° anno)

Proseguimento del canto, del flauto e delle percussioni anche a due, poi tre voci. Integrazione di altri strumenti. Musiche tratte dal repertorio classico e popolare italiano.

Scrittura e lettura della notazione tradizionale. Avviamento alla conoscenza delle basi della teoria.

III biennio (6° e 7° anno)

Consolidamento del canto corale a tre voci e della musica d'insieme.

Il repertorio si sviluppa principalmente in linea con il programma di storia, di letteratura e di storia dell'arte e della musica. Inoltre, si imparano canti e danze delle popolazioni delle aree studiate in geografia. Approfondimento ed ampliamento della teoria.

Storia della musica, seguendo il percorso di insegnamento della storia, ecc., anche attraverso le biografie dei grandi compositori ed ascolti delle loro opere.

8° anno: di orientamento

Canto corale a tre e quattro voci. Musica d'insieme.

Partendo dal Classicismo, il repertorio si avvicina alle forme musicali sviluppatesi nel secolo XX in Europa e nelle Americhe.

Approfondimento ed ampliamento della teoria.

Proseguimento della storia della musica”

Al di là dei contenuti specifici di ciascuna proposta, è importante osservarne le criticità generali. È stato, infatti, osservato che, mettendo a confronto questi metodi con la pratica concreta dell'educazione musicale nelle scuole steineriane, ciò che prevale è la cultura musicale e pedagogica del docente, che va comunque a impattare sull'espressione musicale e sul coinvolgimento attivo dei discenti (Stene, 2018). Si aggiunga, poi, che non sempre risulta agevole coordinare l'espressione musicale del singolo bambino con quella del gruppo. Inoltre, i vari metodi appaiono fondati soprattutto sulle intuizioni e sulla prassi degli autori, per quanto benefiche, mentre i collegamenti con altre metodologie didattiche musicali dipendono necessariamente dal curriculum professionale e umano del singolo pedagogo e, di conseguenza, devono essere di volta in volta ricostruiti.

Ciò che emerge è che, anche se non formalmente istituzionalizzata, la prassi educativa musicale steineriana porta in sé degli elementi di codificazione e normalizzazione pedagogica, attinti per forza alle metodologie di didattica musicale più consolidata.

### **3. CENT'ANNI DI PEDAGOGIA MUSICALE. RAPPORTI E DIVERGENZE CON ALTRE PROPOSTE PEDAGOGICHE.**

Sulla base di quanto esposto, si può attuare un confronto inedito sia con le metodologie didattiche più tradizionali, sia con le teorie pedagogiche e neuroscientifiche più aggiornate (Addessi, 2022, Biasutti, 2015). Infatti, oltre alle analogie con il “metodo attivo” fondato da Ferrière, Dewey e Decroly e introdotto nell'ambito musicale da Jaques-Dalcroze, Kodály, Martenot, Orff (Dophon, 2002), emergono significativi parallelismi con orientamenti più recenti.

## OLTRE L'ASCOLTO E L'ARTE DELL'EDUCARE ATTRAVERSO IL SUONO: LA VISIONE MUSICALE DI RUDOLF STEINER NEL CONTESTO DELLA RIVOLUZIONE PEDAGOGICA DEL NOVECENTO

La nascita di una pedagogia musicale scientifica orientata all'educazione musicale dei bambini è una conseguenza dell'ideazione da parte di Adolphe Ferrière, John Dewey e Ovide Decroly del cosiddetto "metodo attivo", avvenuta con la fondazione della "Ligue internationale pour l'éducation nouvelle" (1921). Si intese fondare una tecnica dell'apprendimento che pone al centro del processo di acquisizione del sapere la partecipazione consapevole del discente, stimolato sia dal punto di vista sensoriale che da quello motorio a porre in gioco le proprie abilità e il proprio vissuto per diventare protagonista della propria evoluzione. Si intendeva così superare la modalità tradizionale di somministrazione dei contenuti culturali tramite lezioni frontali, recepiti in modo passivo dall'allievo. Il valore educativo musicale fu sviluppato poi da due importanti pedagogiste del Novecento: Rosa Agazzi (1866-1951) e Maria Montessori (1870-1952). Mentre Agazzi riponeva il valore della musica verso la sfera emotiva dell'individuo, per Montessori la pratica e l'educazione musicale si rendeva essenziale per lo sviluppo dell'autonomia, della partecipazione, dello spirito di collaborazione, della libertà individuale e del rispetto reciproco.

A quest'idea di fondo si ricollegarono alcuni importanti compositori-teorici novecenteschi, che svilupparono metodologie didattiche originali e diversificate, tutt'ora valide. In essi, l'attenzione al patrimonio culturale della musica classica è bilanciata dall'apertura costruttiva al 'nuovo'. Per esempio, Béla Bartók mise in opera un nuovo modello educativo, fondato su una proposta di pedagogia interculturale che, abolendo chiusure etnocentriche e richiamando il dato identitario, stimolava l'apertura al dialogo. La stessa attenzione all'apertura al nuovo, senza confini o preconcetti, emerge anche in Luigi Nono. Ancora, Salvatore Sciarrino, nell'intento educativo di colmare la distanza tra artisti di punta e pubblico e il rapporto dialogico passato/presente, richiamava la teoria della ricezione di Jauss e prevedeva una continua riattualizzazione del passato nel presente; il suo modello si riallacciava ai fondamenti della psicologia di Gestalt.

Al di là delle varie caratteristiche peculiari, le metodologie promosse da questi autori sono accomunate dalla scelta di anteporre la pratica alla teoria, in modo da porre il discente nella condizione di poter confrontare le regole della musica con la propria esperienza senso-motoria. Tale esperienza pratica si traduce, principalmente, nelle attività di canto corale e di produzione sonora attraverso il corpo (battito delle mani e dei piedi, schiocco delle dita, ecc...) e nell'esecuzione strumentale. L'apprendimento delle tecniche esecutive fondamentali di questi strumenti consente alla classe di eseguire semplici brani musicali in forma "orchestrale". Fondamentale nel processo di apprendimento è, inoltre, il rapporto fra discente e insegnante, che si configura generalmente nella relazione solotutti e che si basa su un rapporto di imitazione, cooperazione e improvvisazione guidata.

Un altro tratto caratteristico dei metodi attivi della pedagogia musicale è la scelta del repertorio, che nel pensiero dei teorici citati, doveva comprendere brani desunti dalla tradizione folklorica locale, filastrocche e canzonette per l'infanzia.

Le ricerche più recenti hanno, però, messo in luce l'inopportunità di una scelta di brani che corrispondono sempre meno all'identità musicale degli allievi, ossia all'insieme dei valori, dei gusti, delle condotte e delle capacità relative all'esperienza musicale maturate e spendibili dai discenti all'interno e all'esterno dell'ambiente scolastico (Addessi, 2022). In particolare, ci si interroga sul ruolo giocato dai mezzi di comunicazione di massa nella costruzione degli orizzonti musicali dei giovani, riscontrando in questi ultimi la propensione ad appropriarsi dei linguaggi musicali dominanti sul mercato dell'industria culturale non solo come oggetti di un'esperienza estetica o ludica, ma anche come punti di riferimento nella definizione del proprio "territorio" sociale e affettivo.

Quello della scelta dei repertori è solo uno dei problemi su cui si concentrano le scienze della didattica musicale contemporanea, chiamate anche a misurarsi su tematiche legate all'importanza dello sviluppo della creatività, alla possibilità di compenetrazione fra pensiero astratto (prevalentemente formale) e concreto (legato all'esperienza pratica quotidiana) nell'ascolto, nell'interpretazione e nella produzione di musica. Un altro aspetto di rilievo è, infatti, la stimolazione unitaria delle facoltà del discente, che a sua volta è stata ampiamente trattata nella pedagogia musicale novecentesca.

#### **4. UN CONFRONTO APPROFONDITO: DIVERGENZE E PARALLELISMI TRA I METODI DALCROZE, KODÁLY, ORFF E STEINER**

I metodi pedagogici di Jaques-Dalcroze, Kodály e Orff rappresentano alcune delle più influenti innovazioni didattiche musicali del Novecento. Essi condividono con l'approccio steineriano (o pedagogia Waldorf) alcuni principi fondamentali, ma si distinguono anche per obiettivi, pratiche e visioni educative.

## OLTRE L'ASCOLTO E L'ARTE DELL'EDUCARE ATTRAVERSO IL SUONO: LA VISIONE MUSICALE DI RUDOLF STEINER NEL CONTESTO DELLA RIVOLUZIONE PEDAGOGICA DEL NOVECENTO

Ad oggi, le proposte pedagogiche musicali più fortunate sono tre: quelle di Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982). Émile Jaques-Dalcroze fu l'ideatore del metodo denominato "Ritmica", il quale prevedeva uno specifico legame tra corpo e musica. Infatti, secondo il pedagogo e compositore svizzero, il ritmo, dimensione legata strettamente alla fisicità, rappresentava quell'entità responsabile del movimento che permetteva l'interiorizzazione naturale del contenuto musicale.

Sulla base di tali presupposti affermò l'esistenza di una circolarità tra orecchio, cervello, corpo e intelligenza: 1) attraverso l'orecchio l'individuo percepisce lo stimolo musicale; 2) il cervello interiorizza lo stimolo; 3) il corpo lo esprime; 4) l'intelligenza gli attribuisce un significato. In questo modo, il bambino riuscirà a sviluppare il proprio orecchio in funzione del movimento e delle immagini motorie che riesce a costruirsi.

Zoltán Kodály, musicista e pedagogo ungherese, elaborò dei nuovi principi pedagogici che rivoluzionarono totalmente l'approccio educativo musicale, sia nei bambini durante la prima infanzia che negli adulti fino all'università. Secondo il pensiero di Kodály, la musica giocava una centralità fondamentale nella formazione globale dell'individuo tanto da prevedere un'educazione musicale in tutte le fasce della vita scolastica; inoltre, considerava di grande importanza i canti corali e la scelta del materiale utilizzato ai fini dell'esperienza e dell'insegnamento musicale. Con questo metodo si porta il bambino e l'adulto a comprendere la musica con la musica: ci si muove in un continuum che va da semplice a complesso e dal conosciuto allo sconosciuto procedendo, così, per gradualità. In questo modo, l'individuo arriva a capire e conoscere gli elementi strutturali della musica grazie ad un processo che parte da un livello inconscio fino a raggiungere quello conscio.

Carl Orff si concentrò, invece, su un modello creativo e attivo di comprensione della musica: basò il suo metodo sulle unità che creano musica, movimento e parola. Molto importante per Orff è la relazione che si deve instaurare tra allievo e adulto basata, appunto, sul coinvolgimento globale della persona (fatta di corpo, voce e movimento), sulla spontaneità e sulla valorizzazione di idee reciproche. Il compito che assume l'insegnante non è quello di "insegnare" musica al bambino, bensì quello di giocare e sperimentare insieme a lui.

I metodi di Jaques-Dalcroze, Kodály e Orff costituiscono, così, i pilastri fondamentali nella didattica musicale del Novecento, ciascuno con caratteristiche peculiari che hanno influenzato profondamente l'insegnamento della musica nelle scuole. Tuttavia, quando si confrontano questi approcci con la pedagogia steineriana, emergono sia analogie importanti sia differenze sostanziali, che riflettono visioni diverse dell'educazione e dello sviluppo del bambino.

In primo luogo, tutte queste metodologie riconoscono il valore di un'educazione sensoriale e corporea integrata. Il metodo Dalcroze, attraverso la pratica dell'euritmia musicale, coinvolge attivamente il corpo per interiorizzare ritmi e strutture musicali; Kodály privilegia il canto e l'uso di gesti (sistema Curwen) come strumenti per sviluppare l'orecchio e la consapevolezza musicale; Orff incentiva la manualità e il gioco musicale con strumenti semplici, favorendo un apprendimento ludico e partecipativo. Parallelamente, la pedagogia steineriana integra la musica con il movimento (euritmia) e le arti manuali, ponendo un accento particolare sull'armonia tra corpo, emozioni e spiritualità come parte di un più ampio processo formativo.

Nonostante questa comunanza nell'attenzione al coinvolgimento corporeo e sensoriale, le finalità educative divergono significativamente. I metodi Dalcroze, Kodály e Orff si concentrano prevalentemente sull'acquisizione di competenze musicali specifiche — come il ritmo, l'intonazione e la creatività improvvisativa — e sono concepiti principalmente come tecniche di insegnamento musicale. Al contrario, l'approccio steineriano considera la musica come una componente artistica all'interno di un percorso educativo olistico, finalizzato allo sviluppo armonico della personalità, includendo la sfera cognitiva, emotiva e spirituale. Questa differenza si riflette anche nelle pratiche didattiche concrete. Ad esempio, nelle scuole Waldorf, l'euritmia non è solo esercizio ritmico ma un'arte performativa che veicola significati simbolici e favorisce l'equilibrio interiore, mentre nel metodo

Dalcroze il movimento è funzionale a comprendere strutture ritmiche precise. Allo stesso modo, mentre il metodo Kodály utilizza canzoni popolari strutturate per sviluppare abilità specifiche, nella pedagogia steineriana si impiegano canti legati ai ritmi naturali e stagionali, con un forte valore simbolico.

Infine, il rapporto con la creatività presenta ulteriori differenze. Il metodo Orff promuove l'improvvisazione libera e il gioco collettivo come strumenti di apprendimento e di espressione personale; Dalcroze incoraggia l'espressività corporea guidata da esercizi ritmici; Kodály privilegia la riproduzione e interiorizzazione di materiale melodico codificato. Steiner, invece, integra l'improvvisazione in un quadro più ampio, in cui la spontaneità è veicolata da principi estetici e simbolici, mirati a sostenere lo sviluppo spirituale e la coscienza individuale. In sintesi, mentre i metodi pedagogici novecenteschi sono centrati sull'insegnamento e lo sviluppo tecnico-musicale, la pedagogia steineriana assume una prospettiva più ampia, in cui la musica si configura come uno degli strumenti per promuovere un'educazione integrale che coinvolge mente, corpo e anima.

I principali approcci pedagogico-musicali del Novecento — quelli di Jaques-Dalcroze, Kodály, Orff e Steiner — condividono una visione dell'educazione come processo integrato che coinvolge corpo, mente e sensi. Pur nascendo in contesti diversi e con finalità differenti, essi riconoscono il valore di un apprendimento che non sia meramente intellettuale, ma che includa la dimensione fisica, percettiva ed emotiva dell'individuo.

Jaques-Dalcroze, con la sua Eurytmia musicale, pone il corpo al centro dell'esperienza formativa: il movimento diventa il tramite attraverso cui il ritmo viene interiorizzato e compreso. L'allievo non si limita ad ascoltare la musica, ma la "vive" fisicamente, traducendo i suoni in gesti, dinamiche e posture.

In maniera analoga, Kodály considera il canto come lo strumento più naturale per sviluppare l'orecchio musicale e la sensibilità ritmica. La voce diventa così un mezzo di apprendimento intuitivo e partecipativo, accessibile a tutti e profondamente radicato nella cultura popolare.

Orff, invece, propone un approccio che unisce il gioco e l'improvvisazione: attraverso strumenti semplici come xilofoni e percussioni, i bambini imparano la musica in modo spontaneo e creativo, esplorando le relazioni tra suono, movimento e parola.

Infine, Steiner — fondatore della pedagogia Waldorf — integra musica, movimento e arti visive in un percorso olistico di sviluppo umano, in cui ogni attività è finalizzata all'armonia tra volontà, sentimento e pensiero. Nelle scuole Waldorf, l'eurytmia non è solo esercizio ritmico, ma una vera e propria arte performativa che esprime concetti interiori e spirituali, differenziandosi così dall'approccio più tecnico di Dalcroze.

Pur condividendo una base comune, questi metodi divergono per finalità e contesto. Dalcroze, Kodály e Orff nascono principalmente come approcci per la formazione musicale precoce, con obiettivi specifici legati allo sviluppo delle competenze musicali: senso del ritmo, intonazione, capacità di improvvisazione e ascolto attivo. Al contrario, l'approccio di Steiner si colloca in una prospettiva più ampia e filosofica: la musica è una componente di un percorso educativo globale, in cui l'arte è mezzo per la crescita spirituale e per l'equilibrio interiore. Un esempio emblematico è quello del metodo Kodály, che si fonda sull'uso di canti popolari per sviluppare abilità musicali precise, mentre nelle scuole Waldorf il canto è legato al ciclo delle stagioni e alle festività, assumendo un significato simbolico e cosmico più profondo.

In tutti questi approcci, il corpo è uno strumento fondamentale di apprendimento. Dalcroze lo utilizza per interiorizzare il ritmo e rendere la musica un'esperienza vissuta; Orff valorizza la manualità e il movimento attraverso l'uso di strumenti e la partecipazione attiva; Kodály, pur meno centrato sull'aspetto corporeo, include l'uso dei segni manuali Curwen per associare gesto e suono.

Steiner, infine, estende il concetto di corporeità educativa oltre la musica: nelle scuole Waldorf, la manualità è costantemente stimolata attraverso attività artigianali e artistiche (modellaggio, pittura, tessitura), in una visione in cui il fare e il sentire si fondono in un unico processo di crescita armonica. L'eurytmia steineriana diventa così un'arte del movimento che unisce gesto, forma e significato spirituale, andando oltre la funzione didattica del corpo proposta da Dalcroze.

Un altro punto di confronto riguarda la creatività e il ruolo dell'improvvisazione. Orff attribuisce un valore centrale alla spontaneità: i bambini sono incoraggiati a inventare, esplorare, combinare suoni e movimenti, trasformando l'apprendimento in un gioco espressivo. Dalcroze, pur seguendo schemi più strutturati, lascia spazio all'espressione personale attraverso il movimento libero e interpretativo.

Kodály, invece, privilegia la riproduzione accurata del repertorio melodico e ritmico, mirando a consolidare le basi musicali prima di introdurre l'improvvisazione. Steiner, infine, concepisce la creatività come manifestazione del sé interiore: l'improvvisazione esiste, ma è sempre guidata e armonizzata entro un contesto estetico e simbolico che riflette l'ordine spirituale dell'universo.

Così, mentre nel metodo Orff i bambini possono improvvisare liberamente su strumenti ritmici, nella pedagogia Waldorf l'improvvisazione è inserita in un contesto narrativo o naturale — per esempio, musicare una storia o un evento stagionale — in modo da coltivare la consapevolezza armonica e l'unità interiore.

In sintesi, i metodi di Dalcroze, Kodály, Orff e Steiner rappresentano quattro vie diverse di una stessa idea: l'educazione musicale come esperienza totale, capace di unire mente, corpo e spirito.

Se Dalcroze cerca l'armonia attraverso il ritmo del corpo, Kodály attraverso la purezza del canto, Orff attraverso la gioia del gioco musicale e Steiner attraverso l'integrazione delle arti e del movimento, tutti convergono in una visione comune: quella di un'educazione che non istruisce soltanto, ma forma l'essere umano nella sua interezza.

I parallelismi dell'educazione musicale steineriana, coinvolgono anche i filoni più innovativi della ricerca pedagogica novecentesca ed attuale, relativi tanto allo sviluppo del singolo quanto alle sue abilità sociali.

La rilevanza data nella pedagogia steineriana alla libera espressione dell'individuo, si può confrontare con la teoria delle “condotte musicali” elaborata da François Delalande (Addessi 2022a, Delalande 2001). Punti salienti di quest'approccio sono l'attenzione alla contiguità tra gioco (come espressività e spontaneità) ed esplorazione musicale e la libera appropriazione, da parte del bambino, degli oggetti sonori, dei suoni e dei giochi, per poter giungere all'invenzione musicale. Secondo quest'approccio, il ruolo dell'insegnante non è di trasmettere un sapere musicale codificato ma di orientare l'esplorazione stimolando la motivazione del discente.

D'altra parte, è significativo, nell'ambito steineriano, l'intreccio tra musica, danza e laboratori creativi: una parte consistente dell'attività musicale nelle scuole Waldorf si svolge infatti in collegamento con momenti coreutici e/o teatrali inseriti nelle ‘feste’ (di maggio, di primavera, d'estate etc.) che scandiscono l'anno scolastico. Quest'apertura multidisciplinare e sinestetica si collega al Reggio Emilia Approach di Loris Malaguzzi (Pignataro 2014), caratterizzato dall'assunto per cui l'identità personale si costruisce attraverso i “cento linguaggi dei bambini” da coltivare nel contesto dell'atelier creativo: ancora una volta, l'insegnante dà input, stimoli e orientamenti, ma lascia comunque agire il bambino in sostanziale autonomia.

## **5. L'INTELLIGENZA MUSICALE E LA MENTE INCARNATA: UN'ANALISI STEINERIANA IN CHIAVE NEURO-SCIENTIFICA**

I benefici dell'educazione musicale steineriana vanno ricondotti allo sviluppo della neuro-plasticità, della connettività, della facoltà comunicativa (specie emotiva), della corteccia motoria, della stimolazione sensoriale, della padronanza del linguaggio (Mado Proverbio, 2023). È fecondo il confronto con la didattica di Dalcroze e con l'attenzione riservata al senso muscolare del ritmo, al coordinamento motorio, alla stimolazione dell'attenzione e dell'invenzione musicali (Gallicchio, 2022).

Le neuroscienze e la musica sono due campi in simbiosi tra loro perché hanno convergenze comuni. I benefici che trasmette al corpo l'attività musicale sono molteplici: promuove la neuro-plasticità e aumenta la connettività, facilita la comunicazione e l'espressione emotiva, induce il movimento e la danza stimolando la corteccia motoria, migliora l'acquisizione del linguaggio (nei dislessici e nei sordi congeniti), fornisce una forte stimolazione sensoriale (negli autistici e nei non vedenti), riduce il dolore fornendo conforto, crea un senso di appartenenza rafforzando la coesione. La musica, insomma, permette di sviluppare in modo organico le tre regioni fondamentali, dal punto di vista neurologico, del cervello umano: percezione, azione/espressione, comportamento sociale.

L'attività musicale, in chiave neuro-scientifica, fornisce abilità musicali specifiche come l'elaborazione spettrale temporale rapida, l'immaginazione uditiva e la codifica dell'aspetto armonico e ritmico. Nel linguaggio fornisce più complessità e padronanza del fenomeno, aiutando un bambino con problemi di dislessia, aiuta nel movimento che risultano più coordinati.

Le neuroscienze, con i loro approfondimenti sul funzionamento del cervello e sui processi di apprendimento, offrono un solido supporto scientifico alle pratiche pedagogiche steineriane adottate nella didattica musicale Waldorf. La pedagogia di Rudolf Steiner pone al centro lo sviluppo armonico dell'essere umano, enfatizzando l'apprendimento attraverso l'esperienza sensoriale, il movimento e l'arte, elementi che oggi trovano conferma nei principi neuro-scientifici relativi allo sviluppo cerebrale.

Ad esempio, le neuroscienze mostrano come l'apprendimento musicale attivi simultaneamente diverse aree cerebrali — dal cervelletto, coinvolto nella coordinazione motoria, alla corteccia prefrontale, responsabile delle funzioni esecutive e della memoria. La didattica musicale Waldorf sfrutta queste evidenze proponendo attività che integrano il movimento (come il ritmo corporeo e la danza), il canto e la pratica strumentale in modo sincronizzato, facilitando così la formazione di connessioni neurali robuste e favorendo un apprendimento profondo e duraturo. Inoltre, il ritmo e la ripetizione, pilastri fondamentali nelle pratiche steineriane, sono supportati da studi neuro-scientifici che dimostrano come queste modalità stimolino l'area temporale del cervello, migliorando la percezione uditiva e la capacità di memoria musicale.

Attraverso il coinvolgimento emozionale e la dimensione estetica, la didattica Waldorf mobilita anche il sistema limbico, che svolge un ruolo cruciale nella motivazione e nell'apprendimento significativo. Questa integrazione tra neuroscienze e pedagogia steineriana conferma la validità di un approccio didattico che non si limita alla trasmissione di nozioni, ma mira allo sviluppo integrale dell'alunno, con una particolare attenzione a come il cervello apprende attraverso l'arte e la musica.

In particolare, le neuroscienze mostrano come l'apprendimento sia un processo olistico, che coinvolge contemporaneamente aspetti cognitivi, motori, emotivi e sensoriali — esattamente come avviene nella pratica musicale secondo il metodo steineriano. Ad esempio, nelle scuole Waldorf si privilegia l'apprendimento musicale attraverso il canto, la recitazione ritmica, il movimento corporeo e la pratica strumentale integrata, che stimolano varie aree cerebrali simultaneamente. Le neuroscienze spiegano che questa stimolazione multisensoriale e motoria favorisce la neuro-plasticità, cioè la capacità del cervello di creare nuove connessioni neurali, consolidando così le competenze musicali e cognitive in modo più efficace rispetto a un apprendimento puramente teorico.

Un altro principio steineriano molto rilevante è il ritmo: la ripetizione ritmica, fondamentale nella didattica musicale Waldorf, è supportata dalle neuroscienze che ne evidenziano il ruolo nell'attivazione e nella sincronizzazione delle reti neurali coinvolte nella percezione uditiva e nel controllo motorio. Questo processo migliora la coordinazione, la memoria e la capacità di attenzione degli studenti. Inoltre, la dimensione emotiva e artistica, centrale nelle pratiche steineriane, corrisponde a un'attivazione del sistema limbico e delle aree corticali coinvolte nella motivazione e nell'apprendimento significativo, come confermato dagli studi neuro-scientifici. Questo rende la didattica musicale Waldorf non solo un esercizio tecnico, ma un'esperienza complessiva che favorisce lo sviluppo integrale dell'individuo, potenziando sia le capacità musicali sia le competenze trasversali.

In sintesi, i principi neuro-scientifici non solo supportano la validità delle pratiche musicali steineriane, ma ne spiegano anche l'efficacia concreta: la didattica musicale Waldorf, attraverso un approccio multisensoriale, ritmico ed emotivamente coinvolgente, stimola il cervello in modo completo, favorendo un apprendimento profondo, duraturo e integrato.

Da ultimo, le dinamiche di gruppo si ricollegano alla Community Music (Coppi, 2017) come strumento di una pedagogia sociale che fonda la prospettiva di comunità, di inclusione e di partecipazione attiva alla costruzione dell'identità sociale, ponendo enfasi sulla centralità della persona come soggetto attivo nelle scelte, in cui l'insegnante non “dirige” ma “facilita” l'interazione musicale, nell'ottica del Capability Approach, attraverso percorsi musicali strutturati (laboratori, progetti, percorsi esperienziali attivi).

## **6. CONCLUSIONE: PROSPETTIVE PER UNA PROSSIMA INDAGINE SUL CAMPO**

Come abbiamo ampiamente dimostrato, la tradizione didattica steineriana, pur nella sua specificità filosofica, ha molti tratti in comune con tecniche pedagogiche contemporanee, pur se animate da presupposti del tutto differenti. Sul lato pratico, infatti, la didattica Steiner-Waldorf si può considerare come una formulazione particolarmente

originale del “metodo attivo”, che abbiamo già delineato.

Sulla base del quadro teorico sopra esposto, si possono delineare le linee di fondo per un'indagine concreta delle prassi educative musicali nell'ambito steineriano.

Tenuto conto della specificità del singolo istituto, è consigliabile l'analisi di un insieme di casi di studio di non più tre scuole Steiner-Waldorf, di cui si considerano le peculiarità in termini di risorse (materiali, culturali, di formazione) e di organizzazione, seguendo un approccio “monografico” già attuato (Chistolini, 2018). In base a un'osservazione di tipo multi-pronged approach, condotta in prima battuta tramite questionari semi-strutturati e, in seguito, tramite modalità di osservazione partecipata on the spot, si andrà ricostruendo per ciascun istituto la realtà dell'educazione musicale, senza chiusure preconcepite ma, anzi, con attenzione alla concreta struttura del momento educativo. Infatti, è particolarmente importante tracciare il profilo intellettuale e professionale dei docenti impegnati nelle attività musicali, rilevandone pensieri fondamentali e prassi di riferimento, ma non è meno fondamentale confrontarsi con le richieste, le aspettative e le risorse culturali dei discenti e delle famiglie d'origine. Un ulteriore tassello nel nostro mosaico è poi il rapporto con il tempo extra-scolastico, ossia con le attività proposte a casa (per esempio, gioco/esecuzione musicale, frequenza di scuole di musica etc.).

Ciò che ci si attende è di mappare una situazione magmatica, vitale ed eterogenea, in cui una pluralità di input metodologici ed esperienziali crea contesti di forte originalità, capaci di valorizzare il momento di educazione musicale come contesto di sviluppo del sé attivo e creativo.

Il contributo originale di questo studio risiede nell'approfondimento e nella reinterpretazione della visione pedagogica steineriana relativa alla didattica musicale, integrandola con conoscenze neuro-scientifiche e metodologie di ricerca empirica.

La pedagogia musicale Waldorf, basata sulla centralità dell'arte e dell'esperienza ritmica, promuove uno sviluppo armonico e integrato dell'individuo, valorizzando non solo l'apprendimento tecnico-musicale, ma soprattutto la crescita emotiva, sociale e cognitiva. Questo approccio olistico, che vede la musica come mezzo di educazione globale, viene qui indagato non solo sul piano teorico ma attraverso una prospettiva innovativa che mette in luce il funzionamento concreto e misurabile dei processi educativi.

In particolare, la visione pedagogica steineriana viene arricchita da: una lettura neuro-scientifica che supporta e spiega i principi educativi tradizionali: il ruolo del ritmo, del canto, e del movimento corporeo viene osservato come stimolatore di connessioni neurali e di processi di neuro-plasticità, offrendo così una base scientifica a pratiche che fino a oggi erano principalmente descritte in termini filosofici o qualitativi. Una solida base neuro-scientifica, che spiega come le pratiche musicali steineriane stimolino specifiche aree cerebrali coinvolte nell'apprendimento e nell'autoregolazione emotiva. Per esempio, l'utilizzo del movimento ritmico coordinato con il canto favorisce la sincronizzazione delle reti neurali associate alla memoria di lavoro e alla coordinazione motoria, elementi chiave per l'apprendimento scolastico.

Un focus dettagliato sulle dinamiche di insegnamento musicale che consente di comprendere come la visione pedagogica si traduca in pratiche reali e significative, offrendo spunti di miglioramento e innovazione educativa. In questo modo, il contributo supera la semplice descrizione della pedagogia musicale Waldorf e propone una nuova prospettiva interpretativa: una visione pedagogica dinamica, fondata sull'interazione tra arte, scienza e pratica educativa, che può essere utilizzata come base per sviluppi futuri sia nella ricerca che nell'insegnamento. In sintesi, questo studio non solo conferma i principi pedagogici di Steiner, ma li interpreta alla luce di evidenze scientifiche aggiornate, proponendo una visione dinamica e integrata che può guidare sia la ricerca futura che la pratica didattica quotidiana. Tale approccio innovativo offre inoltre spunti concreti per migliorare e personalizzare le attività musicali, ottimizzandone l'impatto sul benessere e sull'apprendimento degli studenti.

## Riferimenti bibliografici

Adessi, A. R. (Ed.). (2022). *Manuale di metodologia dell'educazione musicale*. UTET.

## OLTRE L'ASCOLTO E L'ARTE DELL'EDUCARE ATTRAVERSO IL SUONO: LA VISIONE MUSICALE DI RUDOLF STEINER NEL CONTESTO DELLA RIVOLUZIONE PEDAGOGICA DEL NOVECENTO

- Addressi, A. R. (2022a). Proposte metodologiche per l'educazione musicale nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. In Addressi, A. R. (Ed.), (2022). *Manuale di metodologia dell'educazione musicale*. UTET.
- Biasutti, M. (2015). *Elementi di didattica della musica. Strumenti per la scuola dell'infanzia e primaria*. Carocci.
- Bouchet, Ch. (2016). *Rudolf Steiner. La sua vita, il suo pensiero*. L'Età dell'Acquario.
- Buck, M. F., & Hoffmann, A.-K. (2024). Introduction. Waldorf Education as an (Inter)National Phenomenon and Subject of Discourse. In M. F. Buck & A.-K. Hoffmann (Eds.), *Critically Assessing the Reputation of Waldorf Education in Academia and the Public: Early Endeavours of Expansion, 1919–1955*. Routledge.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*, Carocci.
- Chistolini, S. (2018). *La formazione degli insegnanti alla pedagogia Waldorf. Biografia della Scuola Rudolf Steiner di Roma*. FrancoAngeli.
- Coppi, A. (2017). *Community music. Nuovi orientamenti pedagogici*. FrancoAngeli.
- Delalande, F. (2001). *La musica è un gioco da bambini*. FrancoAngeli.
- Dophon, C. (2002). Didattica della musica nel Novecento. In J.-J. Nattiez (Ed.), *Enciclopedia della musica*, 2. UTET.
- Educare WALDORF FVG Cooperativa Sociale ONLUS. (2023). *Musica*, <https://www.educarewaldorf.it/scuola-waldorf/la-pedagogia-steiner-waldorf/musica/> (ultimo accesso 17.08.2025)
- Gallicchio, A. (2022). Dalcroze nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. In Addressi, A. R. (Ed.), (2022). *Manuale di metodologia dell'educazione musicale*. Einaudi. Giardino dei Cedri (2020).
- Guarnieri Corazzol, A. (2018). Stephan Ronner, Guida pratica all'insegnamento della musica: dalla primaria alle superiori. L'esperienza della scuola Steiner-Waldorf, a cura di Vincenzo Vacante, Bologna, Associazione per la Pedagogia Steineriana, 2016, 504 pp. (recensione). *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, 8, 101-105
- La Face Bianconi, G., & Frabboni, F. (Eds.) (2008). *Educazione musicale e Formazione*. Il Saggiatore.
- Mado Proverbio, A. (2019). *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*. Zanichelli.
- Pignataro, P. V. (2014), *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*. CLEUP.
- Ronner, S. (2016). *Guida pratica all'insegnamento della musica: dalla primaria alle superiori. L'esperienza della scuola Steiner-Waldorf*. Associazione italiana per la pedagogia steineriana.
- Scuola Rudolf Steiner "Il Giardino dei Cedri". Associazione Pedagogica Steineriana di Roma. (2020). <https://www.giardinodeicedri.it/la-musica-nella-scuola-steineriana/> (ultimo accesso 17.08.2025).
- Steiner, R. (2009). *L'essenza della musica e l'esperienza del suono nell'uomo. Otto conferenze tenute a Colonia, Berlino, Lipsia, Stoccarda e Dornach negli anni 1906, 1920, 1921, 1922, 1923*. Editrice Antroposofica.

Stene, M. (2018). The musical risk of education. A qualitative study of music teaching in a Waldorf School. *Research on Steiner Education*, 9(1), 43-58.

Tyson, R. (2018). *Research on Waldorf education: A review of empirical studies*. Journal of Educational Inquiry, 18(2), 45–61.

Ullrich, H. (1994). *Rudolf Steiner. Prospects: the quarterly review of comparative education*, 24(3-4), 555-572.

Ullrich, H. (2013). *Rudolf Steiner*. Carocci.

Wünsch, W. (2002). *Formare l'uomo attraverso la musica. L'insegnamento della musica nella Scuola Waldorf. Il capitello del sole*.



## **La formazione degli educatori e dei pedagogisti nel contesto della istituzione del nuovo ordine professionale**

### **The Training of Educators and Educationalists in the Context of the Establishment of the New Professional Order**

**Gianvincenzo Nicodemo**

*gianvincenzo.nicodemo@unipegaso.it*

### Abstract

Il termine per l'iscrizione in prima applicazione agli elenchi degli aventi diritto in relazione agli albi degli educatori professionali socio-pedagogici e dei pedagogisti scadrà il 31 marzo 2026. La Legge 55/2024 ha istituito queste professioni ordinistiche, apportando cambiamenti significativi alle professioni educative, sociali e ai servizi correlati. Fra le novità principali c'è il valore abilitante attribuito alla laurea in scienze dell'educazione L19. Questo saggio propone riflessioni utili a orientare i percorsi universitari in base alla nuova normativa

**Parole chiave:** educatori professionali; formazione accademica; pedagogisti; scienze dell'educazione; università;

### Abstract

The deadline for the initial registration in the lists of those entitled, aimed at the establishment of the registers of socio-pedagogical professional educators and pedagogists, is 31 March 2026—this deadline has already been extended several times. Law 55/2024, which establishes the regulated professions of socio-pedagogical professional educator and pedagogist, introduces a profound change not only to the field of educational professions, but to the entire sector of social professions and socio-educational, social care, and socio-health services. Among the changes introduced, the one that primarily concerns university pathways is the recognition of qualifying value to the degree in Educational Sciences (L19). This essay aims to bring to the discussion table some elements intended to suggest, to those responsible at the university level, the perspective towards which to orient university study programmes in light of the aforementioned legislation.

**Keywords:** academic background; educationalists; educational sciences; social educators; university

## 1. UNA DOPPIA TRANSIZIONE

Negli anni 2023 e 2024, il panorama della formazione per pedagogisti ed educatori è stato ridefinito da due eventi significativi che hanno avuto un impatto profondo sulla formazione e sulle professioni stesse.

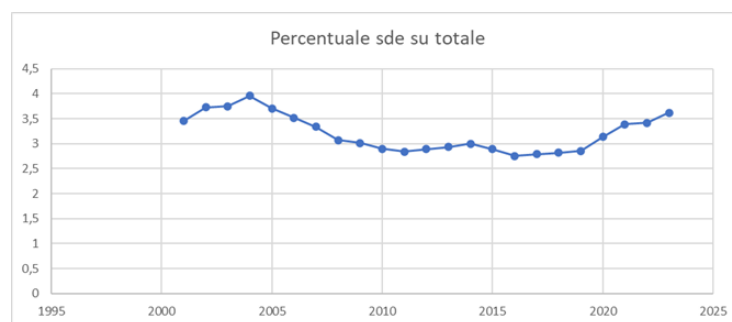
La prima importante novità è stata l'aggiornamento dei percorsi formativi (Regini & Ghio, 2022) attraverso il Decreto Ministeriale n. 1648 del 19 dicembre 2023. Tale decreto, che è stato redatto nell'ambito della programmazione messa in atto dalla Repubblica Italiana con il Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), ha introdotto nuovi criteri per la struttura e l'assegnazione dei crediti, segnando un passaggio cruciale.

Per la prima volta, i corsi di laurea in scienze dell'educazione (MIM, 2023b) e in pedagogia sono stati esplicitamente e direttamente finalizzati alla formazione delle figure di Educatore professionale socio-pedagogico e di Pedagogista, segnando un'evoluzione in senso professionalizzante che affonda le sue radici negli anni Sessanta (Modica & Ghizzoni, 2022).

La seconda transizione avvenuta nel medesimo biennio è riferibile al fatto che le lauree triennali L19 e alcune magistrali (LM-50, LM-57, LM-85, LM-93) conferiscono ora l'abilitazione diretta alla professione in quanto i laureati potranno iscriversi all'albo senza sostenere un esame di abilitazione aggiuntivo.

Secondo la Ministra Bernini, questa riforma rappresenta "un primo importante contributo" per superare la visione basata su settori disciplinari rigidi a favore di un approccio più interdisciplinare (Ansa, 2023). Le università avranno tempo fino all'anno accademico 2024/2025 per adeguare i loro programmi di studio. Istituzione degli Albi Professionali

L'unione di queste due riforme mette le università di fronte alla necessità di ridefinire il loro ruolo. In un momento in cui il numero di laureati in scienze dell'educazione e pedagogia è in costante crescita, la nuova normativa spinge a riflettere sul significato scientifico e pratico dei percorsi di studio. Il testo si propone di fornire spunti per i responsabili accademici, al fine di allineare i percorsi formativi alle nuove esigenze del settore.



**Immagine 1.** andamento del rapporto della somma dei laureati nell'anno in pedagogia, scienze dell'educazione (quadriennale), scienze dell'educazione e della formazione (classe 18), 119 scienze dell'educazione e della formazione e il totale dei laureati dell'anno. **Fonte:** Rielaborazione su anagrafe nazionale degli studenti e dei laureati

## 2. PROFESSIONI DIVERSE, FORMAZIONI DIVERSE

Gli elementi di base delle professioni di educatore professionale sono rinvenibili all'interno della Legge che ne istituisce gli albi professionali. Sebbene i contorni delle due professioni dovranno essere oggetto di un approfondimento scientifico e normativo che costituirà uno dei primi compiti di cui l'Ordine professionale dovrà farsi carico appena operativo, alcuni elementi sono rinvenibili nella norma primaria che ne istituisce l'albo e avvia il processo di istituzione dell'Ordine delle professioni pedagogiche. La norma che ha rivoluzionato la materia è la Legge 55/2024. Essa definisce differenti attività professionali tipiche delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagogista (Nicodemo, 2023; Briganti & Nicodemo, 2024).

In primo luogo, il pedagogista è considerato professionista "apicale" (art. 1), mentre l'educatore professionale socio-pedagogico è definito professionista "intermedio" (art. 3). Le attività tipiche inoltre differiscono tra i due profili.

Il pedagogista si occupa di coordinamento dei servizi educativi, consulenza pedagogica, orientamento, insegnamento e ricerca. Il coordinamento pedagogico, peraltro, riveste particolare rilievo, specie per le recenti attribuzioni europee alle funzioni di middle management (Rosa & Filomia, 2022). Dell'educatore professionale socio-pedagogico, invece, nella Legge si afferma che progetta, valuta, organizza e realizza interventi e servizi pedagogici nell'ambito dei servizi socio-educativi, socio-assistenziali e socio-sanitari. Si attribuisce pertanto una funzione maggiormente orientata al coordinamento, alla supervisione e alla consulenza all'educatore e di conduzione dell'attività educative a stretto contatto con gli utenti finali al pedagogista.

Tali professioni richiedono una formazione specifica, orientata a soddisfare la necessità di competenze complesse relative alla progettazione, valutazione dei percorsi e gestione della relazione educativa, garantendo continuità nel tempo e coinvolgendo la famiglia e altri soggetti sociali, essendo capaci di riconoscere le risorse e le difficoltà delle persone in educazione e promuovere l'autonomia (Saglietti & Cerantola, 2020).

L'effettiva possibilità di incidere sulla realtà delle persone e di determinare cambiamento da parte di questi professionisti dipendono sia dalle loro competenze sia dal sistema dei servizi sociali e sanitari e dalla società, che possono garantire in modo variabile i diritti di cittadinanza o determinare processi di etichettamento. Di conseguenza, è necessario analizzare la funzione del pedagogista e dell'educatore professionale socio-pedagogico rispetto al contesto in cui operano (abilitante o disabilitante).

In questo Quadro, Gambacorti-Passerini e colleghi (2017), definiscono il contributo pedagogico in tali contesti evidenziando come questo debba articolarsi su diversi livelli: cura delle persone, cura dei processi e delle esperienze educative, e attenzione al contesto comunitario più ampio.

Secondo Fioravanti (2003), la pedagogia come scienza non si limita né agli aspetti applicativi né esclusivamente teorici; tuttavia, nella formazione e nella ricerca prevalgono spesso le connotazioni teoriche. Il dialogo tra Teoria e pratica è in queste due professioni però declinato in maniera differente, in quanto, se l'educatore professionale socio-pedagogico si distingue per il ruolo di assistenza educativa a stretto contatto con individui o gruppi (Nicodemo, 2021), il pedagogo assume una funzione principalmente consulenziale. Questa differenza riflette una diversa centratura delle due professioni rispetto ai principi e agli strumenti operative (Nicodemo, 2025).

L'educatore professionale socio-pedagogico è un esperto nell'uso di strumenti, tecniche e metodi educativi. La sua formazione deve essere orientata soprattutto agli aspetti pratici e metodologici, per garantirgli competenze operative nella progettazione e realizzazione di interventi educativi nei diversi contesti. È fondamentale che l'educatore conosca e sappia applicare strumenti e metodi nella pratica quotidiana, adattandoli alle esigenze dei vari destinatari. Inoltre, deve possedere buone capacità di osservazione e progettazione.



**Immagine 2.** Dai principi agli strumenti. L'educatore professionale socio-pedagogico

**Fonte:** Fioravanti (2007), modificato

La professione di pedagogo non si limita alla teoria né si oppone alla pratica. Il pedagogo integra principi e ideali con la realtà operativa, guidando progettazione e valutazione in vari contesti educativi e assistenziali. Come ha osservato D'Aniello (2022), "il pedagogo vede con il grandangolo ciò che l'educatore vede con il teleobiettivo".



**Immagine 3.** Dai principi agli strumenti. Il pedagogo

**Fonte:** Fioravanti (2007), modificato

Finora ci si è concentrati sul lavoro del pedagogo e dell'educatore, oltre che sugli strumenti e metodi necessari alla loro formazione. Tuttavia, padroneggiare tecniche non basta: questi professionisti devono anche promuovere una riflessione critica sulle proprie azioni, adottando un approccio epistemologico critico-riflessivo per comprendere pienamente il proprio ruolo nel contesto sociale e culturale.

Un'altra chiave fondamentale è la centralità del contesto: pedagogisti ed educatori fungono da collegamento tra le diverse agenzie formative del territorio, facilitando l'educazione inclusiva come mediatori in sistemi formativi integrati (Lecce et al., 2019). Questo ruolo richiede una formazione aperta a più discipline e conoscenze.

Da questa visione della professione derivano scelte organizzative sui contenuti, strumenti e metodi didattici che l'università dovrebbe offrire, descritte nei prossimi paragrafi.

### **3. UNA PROPOSTA DI ARTICOLAZIONE TRIPARTITA DEI CORSI DI STUDIO**

La tesi che qui si intende proporre è che tali scelte organizzative debbano rispondere ad una esigenza plurima di formazione del pedagogo e dell'educatore professionale socio-pedagogico. La professionalità del pedagogo e la professionalità dell'educatore professionale socio-pedagogico hanno di certo una connotazione operativo-applicativa secondo quanto descritto nei paragrafi precedenti in merito al valore abilitante dei corsi di laurea. Tale connotazione applicativa, però, non può esaurire i compiti di un corso di laurea o di laurea magistrale. Il pedagogo non è un tecnico specializzato, figura professionale che nel nostro ordinamento viene formato dagli Istituti tecnologici superiori – Its academy (Gavosto, 2022), percorsi formativi di natura terziaria che rimandano alla filiera della formazione professionale.

Il pedagogo e l'educatore professionale socio-pedagogico devono essere in grado di riconoscere il perché che c'è dietro al come; devono pertanto essere in possesso di una formazione che riconduca alle discipline pedagogiche tradizionalmente intese (storia della pedagogia, pedagogia generale, pedagogia speciale) che forniscano una riflessione teorica e scientifica di contesto all'attività dell'educatore professionale socio-pedagogico. Non soltanto: pedagogo ed educatore professionale socio-pedagogico devono essere in grado di conoscere il dove della competenza pedagogica; devono cioè essere capaci di connettere tale competenza applicativo-specifica e teorico – generale ad altri ambiti disciplinari. Di questa componente connessa con le discipline per come esse si sono andate definendo nel corso del tempo i corsi di studio attualmente non appare siano mancanti, e anzi, si tratta di una componente prevalente.

Non si può dire lo stesso, invece della componente di attività formative (esami e tirocini) che nel paragrafo precedente si è ricondotti a strumenti, metodi e tecniche della professione.

L'attività professionale dei professionisti dell'educazione si sviluppa in un ecosistema organizzativo e normativo e pertanto rimanda all'esigenza di fornire competenze giuridiche; essa si svolge nell'ambito dei servizi sociali; ciò rimanda alla competenza di organizzazione, progettazione e valutazione dei servizi sociali; infine, necessita di competenze sociologiche, antropologiche e psicologiche.

Dei tre ambiti fin qui citati (competenza pedagogica di ordine generale – teorico, competenza metodologica, competenza teorica riferibile ad altre discipline) è difficile individuarne uno che meriti una prevalenza sugli altri. Ognuno di essi contribuisce a formare un professionista attento, capace di attuare interventi, collocarli nel contesto in cui questi vengono attuati e fornirne le ragioni pedagogiche di fondo.

La proposta che qui si intende articolare è pertanto tripartita. Dei 120 cfu (per le magistrali) o 180 cfu (per la triennale) si propone di articolare le discipline e i laboratori sulla base di una distribuzione tripartite dei crediti che residuano dopo l'esclusione dei dell'attività di tirocinio diretto ed indiretto e i crediti connessi con la redazione della tesi di laurea.

Le tre aree che dovrebbero in questa proposta articolare la struttura del percorso di studi potrebbero essere

- discipline pedagogiche di ordine generale;
- altre discipline (giuridiche, sociologiche, di servizio sociale, ecc);
- discipline professionalizzanti e laboratori.

Una ipotesi di questo tipo si ritiene ampiamente collocabile all'interno delle tabelle ministeriali vigenti.

Nell'ambito del terzo dei cfu dedicati a competenze teoriche di ambito pedagogico andrebbero a collocarsi – secondo la presente proposta - tutte le discipline di ordine teorico, come la pedagogia speciale, la pedagogia generale o la pedagogia sperimentale che definiscono i fondamenti teorici della formazione del pedagogo e dell'educatore.

Un terzo dei cfu potrebbe essere dedicato a competenze relative al contributo di altre discipline. Appare utile che il pedagogo e l'educatore professionale socio-pedagogico siano in possesso di competenze diverse. Nel caso della formazione del pedagogo sono estremamente rilevanti le discipline connesse con il management dei servizi sociali o quelle connesse con la sociologia delle organizzazioni, oltre che le discipline di servizio sociale sull'organizzazione dei servizi sociali. Nell'ottica dell'orientamento costituiscono discipline chiave quelle che definiscono il mercato del lavoro e quelle che riferiscono della normativa dei servizi educativi e sociali.

Infine, un terzo dovrebbe essere dedicato – sempre secondo la presente proposta - a discipline e laboratori di tipo professionalizzante. Questa ultima è una quota di discipline che raramente si vedono nell'ambito dei corsi di studio e che invece acquisisce una rilevanza centrale nella professione ordinistica. L'educatore professionale deve essere in possesso di competenze connesse con gli strumenti, i metodi e le tecniche, in particolare in relazione ai mercati del lavoro ai quali l'università intende riferirsi. Vengono a collocarsi in questi ambiti insegnamenti che sono volti a definire l'attività professionale nell'ambito dei diversi contesti sociali e dei servizi. La scelta di tale tipologia di insegnamenti va fatta riferire a specifiche caratteristiche relative da un lato alla finalità in riferimento al profilo in uscita progettato dalla singola università e dall'altro allo specifico mercato del lavoro locale del territorio in cui una determinata università è ubicata. È pertanto possibile identificare soltanto a titolo di esempio alcuni di questi insegnamenti. Si tratta di insegnamenti come

- intervento educativo nei contesti della disabilità adulta;
- intervento educativo nel campo della neurodivergenza;
- interventi educativi per i bambini e i ragazzi con disabilità;
- l'attività educativa nei contesti delle dipendenze;
- l'educatore al servizio dell'istruzione;
- il teatro e lo sport. Strumenti e metodi educativi.
- Appare essenziale che nel quadro degli insegnamenti di questa quota di crediti formativi siano presenti alcune discipline caratterizzanti i percorsi di studio come principi e fondamenti dei servizi educativi e organizzazione dei servizi educativi e sociali

Analogamente appare importante ragionare nell'ottica della formazione del pedagogo. Gli ambiti professionali del pedagogo, si è detto, sono l'attività di consulenza, l'attività di coordinamento, di progettazione e di orientamento. Queste attività richiedono un impegno formativo dedicato. Come per i coordinatori, anche per gli altri pedagogisti che operano nei servizi è importante che acquisiscano “conoscenze inerenti a tecniche di comunicazione efficace, empatica, propensa all'ascolto e capace di utilizzare inizialmente il linguaggio dei propri interlocutori” (Rosa & Filomia, 2022).

Per il pedagogo – ferme restando le peculiarità territoriali e la curvatura specifica che una determinata università può definire in merito al profilo professionale in uscita è possibile (stante la descrizione professionale che ne fa l'articolo 1 della Legge 55 del 2024) ipotizzare insegnamenti come:

- consulenza alla genitorialità e alla famiglia;
- consulenza pedagogica per la disabilità;
- consulenza pedagogica per le difficoltà di apprendimento;

- l'orientamento professionale in contesti scolastici, formativi e del lavoro;
- l'orientamento rivolto a persone con disabilità;
- coordinamento pedagogico del sistema dalla nascita ai sei anni;
- coordinamento dei servizi socio-educativi e socio-sanitari.

Insegnamenti fondamentali appaiono essere per il pedagogo gli insegnamenti di Progettazione, di coordinamento o di valutazione dei servizi sociali, assistenziali, educativi e socio sanitari.

Accanto ad insegnamenti veri e propri, si ritiene rilevante la progettazione di studio che prevedano attività laboratoriali e casi di studio.

È quantomeno evidente che una tale connotazione professionale dei corsi di studio non possa che essere affidata a professionisti che esercitano la professione e non a professionisti che esercitano genericamente le professioni educative, ma a coloro che esercitano la professione nella specifica branca professionale cui l'insegnamento è dedicato.

#### **4. IL TIROCINIO DIRETTO E INDIRETTO**

Dell'importanza del tirocinio nel nuovo assetto definito dalla piena applicazione della Legge 55/2024 si è già detto. Su di un piano maggiormente orientato alla acquisizione di competenze e alla risposta ai bisogni sociali il tirocinio assume una funzione centrale nel processo formativo.

Il tirocinio costituisce un'impagabile opportunità per lo studente di entrare in contatto con il mondo del lavoro e tale esperienza può rivelarsi estremamente produttiva per lo studente. D'altro canto, le aziende "pongono [...] particolare rilievo alla ricerca di neolaureati/neodiplomati già adeguatamente formati e maturi per confrontarsi con il mondo del lavoro" (Bufalino, 2013). Ciò costituisce peraltro il paradosso principale del tirocinio, che è per definizione attività formativa, ma per la quale viene richiesto di essere già formati.

La professionalità non si fonda però soltanto sullo svolgimento di compiti, ma anche sulla riflessione sulla pratica professionale. L'apprendimento del tirocinio è infatti parte di una riflessione che si pone durante e dopo l'esperienza come riflessione sulla pratica (Malacarne & Bonometti, 2014). Per promuovere tale riflessione appare opportuno prevedere al primo anno un insegnamento di tirocinio indiretto di 2 cfu denominato "Introduzione alla professione di educatore professionale socio-pedagogico" e "Introduzione alla professione di pedagogo". Tali insegnamenti, come tutti gli altri insegnamenti di area pedagogica e secondo quanto dettagliato nei paragrafi successivi, dovranno essere tenuti rispettivamente da un pedagogo e da un educatore professionale socio-pedagogico.

Alcune fonti evidenziano del tirocinio l'importanza della circolarità teoria-pratica (Bertoli et al., 2022) e alla qualità dell'accompagnamento (Miatto et al., 2021), e della preparazione pre-tirocinio (Bonaiuti et al., 2021).

La funzione connessa con la promozione di un'auto-riflessività è componente fondamentale anche del tirocinio diretto (Alga & Sità, 2023; Olivieri, 2019). Tale auto riflessività si articola in due direzioni primarie. L'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogo dovrebbero infatti attraverso il tirocinio riuscire a collocare l'attività professionale propria dei due profili professionali nel "tutto" del sistema dei servizi sociali e socio-sanitari nei quali essi vengono a collocarsi. In altre parole: l'educatore professionale socio-pedagogico dovrebbe essere in grado di svolgere la propria attività professionale in un servizio di assistenza all'autonomia e alla comunicazione, contribuendo alla progettazione del Pei e alla sua attuazione concreta nella quotidianità, e sapendo distinguere quanto è attività professionale di competenza (assistenza educativa) da quanto è istruzione e assistenza igienica. Durante il tirocinio queste competenze dovrebbero essere acquisite ed assumere connotazione applicativa, ma dovrebbero anche essere sistematizzate ed andare a collocarsi nel complesso del processo di erogazione del servizio di assistenza all'autonomia e alla comunicazione. L'educatore professionale socio-pedagogico dovrebbe, nell'ambito del tirocinio, arrivare a comprendere il complesso dei diversi attori (professionisti e istituzioni) coinvolti nel servizio, in modo da meglio orientare la propria attività professionale

concreta.

Inoltre, non appare fuori luogo evidenziare come l'attività di tirocinio dovrebbe essere finalizzata ad alcuni obiettivi formativi molto precisi. In primo luogo, il tirocinio dovrebbe assumere una connotazione di ordine vocazionale; dovrebbe, cioè, essere finalizzato a fornire una visione della professione effettivamente agita nei contesti in cui essa viene effettivamente attuata, aiutando lo studente a comprendere se - aldilà delle discipline - lo studente ha effettivamente fatto la scelta giusta in termini professionali. In questa ottica, inoltre, il tirocinio dovrebbe avere la funzione di individuare una prima rosa di ambiti professionali in cui operare. In un tirocinio ben fatto uno studente di un corso di laurea L10 potrebbe con il tirocinio comprendere se la sua strada è quella di operare per esempio in un nido, in un servizio di assistenza all'autonomia e alla comunicazione o in un contesto penitenziario. Allo stesso modo, uno studente di laurea magistrale potrebbe individuare quale delle molteplici opzioni professionali sono connesse con l'abilitazione professionale di pedagoga.

Miatto ed al. (2021) propongono una riflessione approfondita sul ruolo del tirocinio curricolare nella formazione dell'educatore professionale socio-pedagogico, evidenziando come l'esperienza pratica non sia solo un momento di applicazione della teoria, ma un vero e proprio spazio euristico per l'apprendimento trasformativo. Attraverso l'adozione di modelli formativi basati sulla riflessività e sul ragionamento abduttivo, il tirocinio diventa un dispositivo pedagogico capace di generare conoscenza situata, promuovendo la consapevolezza critica degli studenti rispetto ai propri modelli interpretativi. L'articolo valorizza l'interazione tra teoria e prassi, sottolineando l'importanza di accompagnare gli studenti nella decostruzione e ricostruzione del sapere educativo, in un processo che mira alla professionalizzazione attraverso l'analisi dell'esperienza e la costruzione di significati condivisi. Analogamente, Bastianoni e Spaggiari (2016) analizzano il ruolo del tirocinio curricolare nella formazione dell'educatore all'interno del corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università di Ferrara. Nella trattazione viene evidenziata la doppia valenza del tirocinio: da un lato come esperienza formativa sul campo, dall'altro come strumento orientativo per la costruzione dell'identità professionale. In questa ottica, il tirocinio non è un semplice mettere in atto delle attività. Esso è concepito come spazio mentale e relazionale che favorisce l'apprendimento critico e consapevole, valorizzando la riflessività e la capacità di osservazione. Viene inoltre sottolineata l'importanza della proattività dello studente, della connessione tra teoria e prassi, e della costruzione di una professionalità fondata su competenze relazionali, metodologiche e personali. Il modello didattico adottato si ispira al costruttivismo, promuovendo un sapere partecipato e trasformativo.

Il contributo di Montanari & Costantini (2021) si distingue per aver delineato con rigore teorico e profondità epistemologica il profilo dell'educatore socio-pedagogico come agente intenzionale di cura, riflessività e trasformazione. Alla luce della Legge 205/17, le autrici evidenziano come il paradigma della cura non costituisca un mero orientamento etico, bensì un dispositivo formativo e professionale capace di ridefinire l'identità dell'educatore in chiave complessa, multidimensionale e relazionale. In particolare, il tirocinio universitario viene interpretato non solo come esperienza laboratoriale, ma come spazio ermeneutico e generativo in cui si intrecciano teoria e prassi, supervisione e agency, contribuendo alla costruzione di un habitus professionale fondato sulla responsabilità educativa e sull'autenticità dell'incontro con l'altro. Tale prospettiva, arricchita da una lettura critica degli effetti della pandemia sulle pratiche formative, propone una visione innovativa della professionalità pedagogica, capace di coniugare sapere esperienziale, competenze trasversali e progettualità inclusiva, in un'ottica di lifelong learning e di promozione sociale. Tale funzione di attivazione di autoriflessione del tirocinio è rinvenibile anche in altri contributi. Ad esempio, Olivieri (2019) evidenzia come il tirocinio non debba limitarsi a un'esperienza di orientamento al mondo del lavoro, ma debba configurarsi come dispositivo formativo capace di attivare processi riflessivi, dialogici e trasformativi. In tale prospettiva, l'identità professionale emerge come costruzione dinamica, alimentata dall'interazione con comunità di pratiche, dalla supervisione pedagogica e dalla coscientizzazione dei propri riferimenti biografici.

Nella stessa prospettiva lo studio di Saltarelli & Mantoet, secondo i quali il tirocinio deve essere inteso come dispositivo formativo che attiva processi riflessivi, dialogici e trasformativi. Analizzando i diari di bordo degli studenti, le autrici mostrano come il processo decisionale in tirocinio sia governato da assunti, ipotesi esplicative e scopi dell'azione, evidenziando che la capacità di esplicitare questi elementi è cruciale per trasformare l'esperienza pratica in apprendimento riflessivo.

I contributi in merito al tirocinio fin qui citati non sono incentrati sulla dimensione organizzativa di questo istituto, quanto piuttosto sui presupposti e la finalità formative che il tirocinio deve sottendere e al quale deve tendere. Su di una dimensione maggiormente operativa, si pone però l'esigenza di aumentare progressivamente il numero di ore di tirocinio, che nel caso di alcuni corsi di laurea in Italia è molto limitato (4 o 5 cfu) o addirittura assente. Ciò determina l'accesso al mondo del lavoro di professionisti che non hanno avuto un adeguato contatto con la pratica professionale.

Non è stato possibile reperire indicazioni quantitative in letteratura. L'unica indicazione quantitativa proviene da uno studio brasiliano che menziona 300 ore di tirocinio supervisionato per la formazione degli insegnanti (Carvalho, 2001); tuttavia, questo dato si riferisce al contesto brasiliano del 2001 e alla formazione degli insegnanti, non specificamente agli educatori professionali. È però possibile offrire l'analogia del numero di ore di tirocinio in corsi di laurea che formano professionisti di ambito sociale.

Il corso di laurea L24 in scienze e tecniche psicologiche prevede (Mim, 2023) 20 cfu, mentre il corso di laurea in servizio sociale L39 deve prevedere almeno 18 CFU per attività di tirocinio e di guida al tirocinio, da tenersi "preferibilmente in un ambito in cui operano assistenti sociali qualificati/e, sia in forma diretta che in forma delegata" (Mim, 2023b). Esse devono inoltre avvenire sotto la guida di un docente di tirocinio che abbia adeguate e documentate competenze scientifiche nell'ambito del servizio sociale. Il numero di cfu di tirocinio previsti per la laurea abilitante la professione di psicologo Lm51 è di 20 cfu e decisamente più corposo è il numero di ore di tirocinio che viene richiesto nell'ambito delle professioni sanitarie della riabilitazione (tra cui l'educatore professionale socio-sanitario) e delle scienze infermieristiche, che ammontano a un terzo dei cfu nel corso del triennio. Per la L19 di contro le tabelle ministeriali non prescrivono un numero minimo di ore di tirocinio, riportando solo un generico rimando alla normativa vigente.

Sulla base dei confronti fin qui evidenziati chi scrive ritiene congruo che le università prevedano un numero di ore di tirocinio di 500 ore (20 cfu) sia per le magistrali che per le triennali.

In relazione al tirocinio non appare superfluo evidenziare come sia necessario che sia il responsabile dell'insegnamento lato università, sia il tutor di tirocinio dal lato della azienda ospitante debbano essere per il tirocinio della L19 un educatore professionale socio-pedagogico e per le magistrali un pedagogista.

## 5. LA PROBLEMATICAZIONE DELL'INDIRIZZO INFANZIA

L'entrata in vigore del Decreto Legislativo 65/2017 che regola il sistema dalla nascita ai sei anni aveva determinato l'attivazione dei corsi di formazione da 55 Cfu (Balduzzi & Pironi, 2017) di indirizzo infanzia. Tali crediti formativi potevano essere acquisiti nell'ambito dei 180 cfu del corso di laurea, come crediti aggiuntivi ma in contemporanea all'iscrizione all'università o dopo aver conseguito una L19 prima di indirizzo infanzia.

La Legge 55/2024 all'articolo 4 prevede che l'esercizio della professione di educatore nei servizi educativi dell'infanzia sia subordinato al requisito di iscrizione all'albo degli educatori professionali socio-pedagogici (Nicodemo & Manzo, 2024).

È plausibile ritenere che questa disposizione debba essere considerata tale da abrogare (e non tale da aggiungersi a) la normativa precedente, che prevedeva l'accesso alla professione di educatore nei servizi educativi dell'infanzia con laurea L19 + indirizzo. In merito Nicodemo et al. (2024) esaminano le specifiche tipologie di abrogazione previste nell'ordinamento Italiano e concludono che l'unica interpretazione possibile dell'articolo 4 della Legge 55 sia quella che intende abrogata per abrogazione tacita e/o per sostituzione di materia la normativa sull'indirizzo contenuta nel Decreto Legislativo 65/2017.

Ai fini del presente Lavoro giova evidenziare come le normative regionali stanno via via propendendo per l'abrogazione. La Regione Calabria, infatti, ha approvato con Delibera di Giunta regionale del 10 luglio 2024 il Regolamento di attuazione della Legge Regionale 24 del 2024. Il regolamento è finalizzato a definire i requisiti soggettivi, organizzativi, strutturali, gestionali e qualitativi dei servizi educativi per il sistema integrato di

educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni. I requisiti specifici degli educatori nei servizi educativi dell'infanzia in Regione Calabria sono dettagliati all'articolo 28 di tale regolamento, che sancisce che "l'accesso ai nuovi posti di educatore dei servizi educativi è consentito esclusivamente a coloro che sono in possesso dei requisiti prescritti dall'art.4 e art. 11 comma 1 lettera b della legge 55/2024 'Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative ed istituzione dei rispettivi albi professionali'".

Nel momento in cui questo contributo viene scritto, peraltro, non è possibile esaminare un testo ufficiale del disegno di Legge che il Governo Italiano ha annunciato aver discusso su proposta del Ministro della Giustizia, e che potrebbe invece andare in direzione opposta a quanto fin qui argomentato.

Nel frattempo del primo popolamento degli albi, e senza considerare possibili modificazioni dell'impianto della attuale legge ordinistica, affinché si possa far valere l'iscrizione in albo per l'accesso alla professione di educatore nei servizi educativi dell'infanzia, però, bisogna che il processo di primo popolamento degli albi di cui agli articoli 10 e 11 della Legge 55 sia completo. Appare ragionevole nell'ambito di tale transizione sospendere i corsi aggiuntivi (sia nell'ambito della laurea, sia successivi) che ai sensi del Dm 378/2918 prevedevano il conseguimento del 55 cfu di indirizzo. Ciò perché più si va avanti, più si avvicina la possibilità che uno studente che consegue l'indirizzo dopo la laurea si trovi poi a scoprire, una volta conseguito, che l'indirizzo non serve più per l'accesso al mercato del lavoro in virtù di una norma che è vigente fin dal maggio del 2024. Discorso diverso vale per i corsi di studio che nascono con indirizzo (nell'ambito dei 180 cfu della L19). In questo caso potrebbe essere utile che restino in piedi indipendentemente dal valore abilitante, ma in considerazione del loro valore culturale e scientifico.

## 6. LA COMPONENTE ORGANIZZATIVA DELLA FORMAZIONE

Il rapporto Almalaurea 2024 in merito all'età di laurea evidenzia come "l'età alla laurea è diminuita in misura apprezzabile rispetto all'ordinamento universitario precedente alla Riforma D.M. n. 509/1999 e ha continuato a decrescere: era 26,6 anni nel 2013 ed è scesa sotto i 26 anni a partire dal 2018, anche se nell'ultimo anno la decrescita si è arrestata" (Consorzio universitario Almalaurea, 2024). Tale dato va letto anche in considerazione del ritardo all'iscrizione che lo stesso dato rapporto registra in media in 1,5 anni rispetto ai canonici 19 anni per la laurea triennale. Il dato dell'età di ingresso ritardata nasce dal fatto che molti si iscrivono all'università in età avanzata. Anche se non si vuole tener conto delle carriere universitarie che cominciano parecchio dopo i 19 anni, nel tempo, la successione lineare diploma – laurea – lavoro è venuta meno. Una estrapolazione dei dati Almalaurea mostra, ad esempio, come il numero di studenti che non hanno mai lavorato nel proprio corso di studi si è attestato negli ultimi dieci anni intorno a poco più di un terzo degli studenti; i due terzi restanti sono costituiti da lavoratori studenti (ossia, laureati che hanno dichiarato di avere svolto attività lavorative continuative a tempo pieno per almeno la metà della durata degli studi sia nel periodo delle lezioni universitarie sia al di fuori delle lezioni) e studenti-lavoratori (tutti gli altri laureati che hanno compiuto esperienze di lavoro nel corso degli studi universitari). Ciò appare avere importanti ricadute sull'organizzazione concreta dei corsi di laurea, in relazione alle condizioni di natura organizzativa nella fruizione dei corsi di studio. Le università in cui la maggior parte di noi ha studiato erano pensate per uno studente che a 18 o 19 anni, essendosi diplomato, accedeva agli studi universitari e vi si dedicava fino al conseguimento della laurea per poi accedere successivamente al mondo del lavoro. Questa tipologia di studente è oggi una minoranza. In questa sede appare importante evidenziare quanto siano determinanti per l'accesso alla conoscenza da parte delle persone, e ciò è a maggior ragione rilevante per un corso di studi che è finalizzato a conseguire competenze che sono immediatamente abilitanti all'accesso del mondo del lavoro. La compatibilità della formazione accademica con gli orari di vita delle persone che lavorano è un tema significativo che, anche in ottica di responsabilità sociale, le università dovrebbero porsi con una certa attenzione. Tale dimensione di compatibilità è certamente agevolata dall'utilizzo di modalità formative in modalità telematica. I corsi in modalità telematica costituiscono una fetta molto significativa percorsi di studio che formano educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti. Alcuni ritengono che telematico sia sinonimo di formazione a buon mercato. Chi scrive ritiene si possano essere e probabilmente ci siano attività di formazione di buon livello di scarsa qualità sia tra le università cosiddette tradizionali che tra le università telematiche. Ciò, però, che qui si intende evidenziare è quanto sia importante che anche le università, che prevedono attività in aula fisica, rispondano al bisogno dei due terzi degli studenti lavoratori e lavoratori studenti iscritti cui si faceva cenno in precedenza.

## 7. L'ATTRIBUZIONE DELLE DOCENZE A CONTRATTO

Un aspetto che spinge verso la professionalizzazione dei percorsi di studi è connesso con l'attribuzione delle docenze. L'articolo 1 della Legge 55 prevede che il pedagogo svolga "attività didattica, di sperimentazione e di ricerca nello specifico ambito professionale" e allo stesso tempo prevede che l'educatore professionale socio-pedagogico (art. 3) "e può svolgere attività didattica e di sperimentazione nello specifico ambito professionale".

Il fatto che una legge che istituisce la riserva professionale definisca delle attività professionali non può essere considerata come un elemento accessorio, ma deve essere riferito ad aspetti che solo coloro che sono abilitati a svolgere la professione di pedagogo possono svolgere. Pertanto, in attuazione della Legge 55/2024, soltanto coloro che sono in possesso dell'iscrizione in albo possono svolgere attività di docenza e ricerca scientifica nello specifico ambito professionale.

Al fine di non produrre un cortocircuito con quanto vigente prima dell'entrata in vigore della Legge, sono state previste due diverse salvaguardie. Una prima salvaguardia è contenuta nell'ambito dell'articolo 11 della Legge 55. Coloro che hanno voluto, hanno potuto fare domanda di ingresso nell'albo professionale dei pedagogisti i "professori universitari ordinari e associati, in servizio, fuori ruolo o in quiescenza, che insegnano o hanno insegnato discipline pedagogiche in università italiane o in istituzioni di particolare rilevanza scientifica anche sul piano internazionale, nonché ai ricercatori e agli assistenti universitari di ruolo in discipline pedagogiche".

Indipendentemente dall'iscrizione all'albo, "possono altresì esercitare la professione di pedagogo i professori universitari ordinari e associati e i ricercatori che insegnano o hanno insegnato discipline pedagogiche in università italiane o estere e in enti pubblici di ricerca italiani o esteri".

Pertanto, coloro che siano o siano stati professori universitari ordinari o associati o ricercatori precedentemente all'8 maggio 2024 possono esercitare la professione di pedagogo e pertanto possono insegnare discipline pedagogiche. Dall'entrata in vigore della Legge 55 del 2024, oltre a costoro, l'insegnamento di discipline pedagogiche è riservato a coloro che abbiano i requisiti di cui alla Legge ordinistica; pertanto, una volta popolati gli albi potranno insegnare discipline pedagogiche soltanto coloro che siano in possesso del requisito di iscrizione.

## 8. RICERCA E TERZA MISSIONE

Un aspetto di grande rilevanza riguarda gli ambiti della ricerca e della terza missione.

Sul versante della ricerca, nella prospettiva della professione è necessario che nasca una riflessione scientifica su alcuni aspetti di natura fortemente applicativa connessi con il percorso politico – professionale che l'ordine dovrà andare ad attuare. È necessario ed urgente, infatti, che nasca una riflessione scientifica condivisa su alcuni aspetti che sono di cruciale importanza per la professione.

In primo luogo, è necessario che nasca e si sviluppi una riflessione scientifica di natura disciplinare su ciò che è pedagogico ed educativo. Tale riflessione scientifica assume grande importanza nell'ottica della definizione da parte dell'ordine professionale degli ambiti di esclusività, anche in relazione a quelli che possono essere considerati i "confini" con altre professioni. Si riportano di seguito a solo titolo di esempio tre "problemi dei confini" che appaiono a chi scrive di particolare attualità e sui quali la riflessione scientifica appare carente. Appare necessario che nasca una riflessione scientifica sul confine tra quanto è pedagogico e quanto è psicologico (connesso, pertanto, con le attività professionali tipiche di psicologi e pedagogisti) e tra quanto è educativo e riabilitativo (relativo alle attività professionali tipiche di educatori professionali socio-pedagogici e le professioni riunite in albi tenuti dall'ordine dei Tsm e delle professioni sanitarie). Appare poi necessario che nasca una riflessione scientifica in merito a ciò che costituisce educazione "professionale" e cioè che costituisce attività educativa di natura non professionale e pertanto in quanto tale non sottoposta alla riserva professionale che viene posta in capo agli educatori professionali socio-pedagogici e ai pedagogisti.

In secondo luogo, si sente il bisogno di una ricerca pedagogica sul campo in merito a quanto accade

concretamente nelle professioni educative: una ricerca volta a comprendere le condizioni di lavoro effettivamente.

Sul versante della terza missione, infine appare importante sottolineare come le professioni pedagogiche hanno un ruolo importantissimo di attuazione dei principi costituzionali (Briganti, 2024) in molti ambiti diversi. Vista dal punto di vista professionale questo spazio apre importanti ambiti di cooperazione tra l'ordine costituendo (e nel frattempo le associazioni professionali) e le università che della formazione di questi professionisti sono responsabili. Lavorare su questo fronte comune migliora la comprensione sociale di cosa sono e fanno educatori e pedagogisti, e agevola la concreta messa in atto della professione nei campi in cui questi professionisti operano.

## 9. CONCLUSIONI

Il percorso di istituzione dell'ordine professionale determina un cambiamento nel mondo delle professioni sociali e della loro formazione. È opportuno che i diversi stakeholders coinvolti (rappresentanze professionali, università, soggetti della ricerca, sindacati, imprese) contribuiscano ad una riflessione che sia finalizzata ad elevare i livelli qualitativi della formazione, della ricerca e della terza missione. In gioco c'è la capacità, per educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti, sia in forma individuale che associata, di contribuire, come suggerisce l'articolo 5 della Carta fondamentale, al progresso materiale o spirituale della società.

### Riferimenti bibliografici

Alga, M. L., Sità, C. (2023). Riflessività ed ecologia formativa: linguaggi e processi embodied in una ricerca sul tirocinio universitario. *Educational Reflective Practices*, 1, 245 – 264. <http://dx.doi.org/10.3280/erp1-2023oa15890>

ANSA (2023). Università: Bernini firma decreto classi di laurea. Più flessibilità e interdisciplinarietà. Lancio ANSA del 20 dicembre 2023. [https://www.ansa.it/canale\\_legalita\\_scuola/notizie/mur/2023/12/20/universita-bernini-firma-decreto-classi-di-laurea\\_37f0d96d-d912-4506-801c-6d2e2cd9399b.html](https://www.ansa.it/canale_legalita_scuola/notizie/mur/2023/12/20/universita-bernini-firma-decreto-classi-di-laurea_37f0d96d-d912-4506-801c-6d2e2cd9399b.html)

Balduzzi, L., Pironi, T., (2017). Progettare la formazione degli educatori e degli insegnanti per un sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni. *Studium educationis. Rivista semestrale per le professioni educative*, (2), 133–136.

Bertoli, R. (2022). Connections between internship and professional identity in educational professions training: A narrative review. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 22(3), 192-205. <https://doi.org/10.36253/form-13614>

Bufalino, G. (2013). Il ruolo del tirocinio formativo nella costruzione del futuro professionista. *Rivista formazione Lavoro persona*, 3 (9), 1-10. <https://hdl.handle.net/20.500.11769/521117> Chello, F. (2015). Il ruolo della formazione nel processo di professionalizzazione degli educatori e dei pedagogisti. *Civitas educationis*, IV, 1, 85 – 112.

Consorzio universitario Almalaurea (2024). Rapporto 2024 sul profilo e sulla condizione occupazionale dei laureati.

D'Aniello, P. (2022). Il ruolo e il significato del coordinatore pedagogico: storia e esperienza. <https://www.zeroseiup.eu/il-ruolo-e-il-significato-del-coordinatorepedagogico-storia-e-esperienza>

Fasan, G. (2019). La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento italiano. *Studium Educationis*, 3, 77-88.

Fioravanti, G. (2003). *Pedagogia dello studio*. Japadre.

Gambacorti-Passerini, M.B., Palmieri C. & Zannini L., (2017). Bene comune e salute mentale di comunità: il contributo dell'educazione. *Metis. Mondi educativi, Temi, indagini, suggestini*, VII, (2), 141 – 164.

Gavosto, A. (2022). Gli Istituti tecnici superiori e le lauree professionalizzanti: un'analisi. In Marino, R., Ghio R. (2022). *Quale università dopo il PNRR?*. Milano University press, 98 – 113.

Lecce, A.,m Viola, I., Di Gennaro D. C. (2019). Il ruolo inclusivo dell'educatore professionale socio-pedagogico. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 10, 77 – 95. <http://dx.doi.org/10.1285/i24995835v2019n10p77>

Malacarne, C. & Bonometti, S. Il tirocinio universitario come setting espanso di apprendimento. *Educational reflective practices*, 2, 147 – 167. <http://dx.doi.org/10.3280/ERP2014-002010>

Miatto, E., Rossi, L., & Saltarelli, B. (2021). Il tirocinio come apprendimento. Indagare l'accompagnamento alla pratica degli educatori professionali socio-pedagogici. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), 88-95. [https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21\\_09](https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_09)

MIM. (2023). Decreto Ministeriale n. 1648 del 19-12-2023 M4C1 Riforma 1.5 - Classi di laurea (milestone M4C1-10) - Decreto Ministeriale relativo alle Classi di Laurea.

MIM. (2023B). Decreto Ministeriale n. 1648 del 19-12-2023 M4C1 Riforma 1.5 - Classi di laurea (milestone M4C1-10) - Decreto Ministeriale relativo alle Classi di Laurea. Allegati.

Modica, L., Ghizzoni, M. (2022). La formazione universitaria professionalizzante in Italia. In Marino, R., Ghio R. (2022). *Quale università dopo il PNRR?*. Milano University press, 87 – 97.

Montanari, M., & Costantini, M. (2021). *L'educatore socio-pedagogico tra pratiche di cura e tirocinio*. Lifelong Lifewide Learning, 17(38), 83–94. <https://doi.org/10.36253/LLL-603>.

Nicodemo, G. (2018). Educatori professionali tra socioassistenziali e e sociosanitario. Le modifiche intercorse nel 2017. *Qualeducazione*, (91), 167 – 172.

Nicodemo, G. (2021). Educatori nei servizi di assistenza all'autonomia e alla comunicazione. Una proposta di definizione dei profili. Cds Edizioni.

Nicodemo G. (2025). Pedagogisti protagonist dell'inclusione nel centro affidi. Una revision narrative. Giordano, M., *Come organizzare un centro affidi. Ruolo, composizione e assetti dei centri per l'affidamento e la solidarietà familiare negli ambiti territoriali sociali*. Franco Angeli, pp. 238 – 257.

Nicodemo G., Manzo G., (2023) The draft law aiming to institute the professional body of pedagogist and social educators. What changes for the school environment and in the field of education for students with disabilities, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva - Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*. Anno 7, V 4, 1-11. <https://doi.org/10.32043/gsd.v7i4.1058>

Nicodemo, G., Barbizzi P. N., Consalvo P. (2024) (in revisione). *Requisiti di accesso alla professione di educatore nei servizi educativi dell'infanzia dopo l'entrata in vigore della Legge ordinistica. Una prospettiva interpretativa*

Olivieri, F. (2019). Il tirocinio dell'educatore socio-pedagogico come sviluppo dell'identità professionale. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 18 (11), 235 – 250. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2147>.

Pessoa de Carvalho, A. (2001). A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. *Ciência & Educação (Bauru)*.

Regini, M., Ghio, R. (Edd). (2022). *Quale università dopo il PNRR*. Milano university press. <https://air.unimi.it/bitstream/2434/948309/2/103-Monografia-846-1-10-20221205.pdf>

Rosa, A., & Filomia, M. (2022). Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato “zerosei”: una figura in evoluzione. *IUL Research*, 3(5), 373–389. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.259>

Saglietti M., Cerantola, L. (2020). Scommettere sulle competenze degli educatori. Un’esperienza di formazione ai formatori sul leaving care. *Rivista italiana di educazione familiare*, (2), 173 – 195. <http://dx.doi.org/10.13128/rief-9422>



## **Playful Learning: il gioco come strumento pedagogico e di inclusione in classe**

### **Sample Playful Learning: Game-Based Education as a Tool for Classroom Inclusion**

*Camilla Sciandra*

*cami.sciandra5@gmail.com*

## Abstract

Nel panorama educativo contemporaneo, l'inclusione scolastica richiede approcci didattici capaci di valorizzare le differenze, ridurre le barriere e promuovere la partecipazione attiva di ogni studente. Il Playful Learning, inteso come apprendimento attraverso il gioco, si configura come metodologia inclusiva che integra dimensioni cognitive, emotive e sociali, sostenuta da solide basi teoriche (Vygotskij, Dewey, Bruner, Resnick). L'articolo esplora i fondamenti scientifici di questo approccio, descrive i principi cardine (coinvolgimento attivo, creatività, collaborazione e adattabilità), e presenta strategie operative come gamification, escape room educative, storytelling interattivo e role-playing, arricchite da esempi di applicazione in contesti scolastici eterogenei. Sono analizzati risultati di ricerche e casi studio che evidenziano benefici in termini di engagement, competenze sociali, resilienza e performance accademiche. Le prospettive future puntano a una sempre maggiore integrazione con le tecnologie digitali e con i principi dell'Universal Design for Learning, per garantire un'istruzione equa e partecipativa.

**Parole chiave:** apprendimento; classe; inclusione; insegnamento; gioco

## Abstract

In today's educational context, fostering inclusion requires teaching methods that value diversity, remove barriers, and actively engage all learners. Playful Learning—learning through play—emerges as an inclusive methodology integrating cognitive, emotional, and social dimensions, grounded in strong theoretical frameworks (Vygotsky, Dewey, Bruner, Resnick). This article explores the scientific foundations of this approach, outlines its core principles (active engagement, creativity, collaboration, adaptability), and presents operational strategies such as gamification, educational escape rooms, interactive storytelling, and role-playing, enriched with examples from diverse school contexts. It analyses research findings and case studies showing benefits in terms of engagement, social skills, resilience, and academic achievement. Future perspectives point towards deeper integration with digital technologies and the principles of Universal Design for Learning, ensuring equitable and participatory education for all

**Keywords:** learning; classroom; inclusion; teaching; play

## 1. Introduzione

Negli ultimi due decenni, il concetto di inclusione scolastica ha subito un'evoluzione significativa, passando da un'ottica di semplice integrazione degli studenti con bisogni educativi speciali a un approccio sistemico che mira a rimuovere ogni barriera alla partecipazione e all'apprendimento. In questo contesto, l'Unione Europea, attraverso il quadro delle *Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente* (2018), ha posto l'accento sull'importanza di metodologie attive e coinvolgenti, capaci di sostenere il successo formativo di tutti.

Il Playful Learning, ovvero l'apprendimento attraverso il gioco, si colloca in questo orizzonte come strategia capace di unire la dimensione ludica e quella educativa in un'unica esperienza, in grado di rispondere sia alle esigenze curricolari sia a quelle relazionali ed emotive. A differenza di attività ludiche non strutturate, il Playful Learning si fonda su una progettazione intenzionale, che prevede obiettivi chiari, strumenti adeguati e modalità di valutazione coerenti.

## 2. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

Le radici del *Playful Learning* affondano in un terreno ricco e stratificato di approcci pedagogici, psicologici e neuroscientifici, che nel corso del tempo hanno evidenziato il ruolo centrale del gioco nello sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dell'individuo.

Da un lato, la pedagogia attiva di John Dewey (1938) ha posto le basi per un'educazione esperienziale, in cui l'apprendimento è il risultato di un'interazione continua tra individuo e ambiente. In questa prospettiva, l'esperienza ludica diventa un potente strumento per integrare teoria e pratica, favorendo il pensiero critico e la capacità di problem solving.

Parallelamente, la teoria socio-culturale di Lev Vygotskij (1978) ha messo in luce come il gioco favorisca lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori, agendo all'interno della *zona di sviluppo prossimale*. Attraverso attività strutturate ma creative, il bambino può sperimentare ruoli, regole e dinamiche sociali, acquisendo competenze che vanno ben oltre i contenuti disciplinari.

L'apporto di Jerome Bruner (1996) ha ulteriormente consolidato questa visione, sottolineando l'importanza della narrazione e dello *scaffolding* come strumenti per sostenere il processo di apprendimento. In un contesto di *Playful Learning*, l'insegnante funge da guida, modulando il proprio intervento in base alle necessità e alle potenzialità di ciascun alunno.

Sul versante psicologico, studi come quelli di Bateson (2013) e Lillard et al. (2013) hanno dimostrato che il gioco non è un'attività marginale o meramente ricreativa, ma un'esperienza che stimola la creatività, la flessibilità cognitiva e le abilità socio-emotive.

Le neuroscienze educative offrono ulteriori conferme: ricerche di Immordino-Yang (2015) e Doidge (2007) hanno evidenziato come esperienze ludiche e coinvolgenti possano promuovere la neuroplasticità, facilitando l'apprendimento duraturo e l'adattamento a contesti complessi.

Infine, i principi dell'Universal Design for Learning (Meyer, Rose & Gordon, 2014) si integrano naturalmente con il *Playful Learning*, garantendo che le attività siano accessibili e significative per tutti, comprese le persone con bisogni educativi speciali.

In sintesi, il *Playful Learning* non è una semplice "aggiunta" alle metodologie tradizionali, ma un approccio educativo fondato su solide basi teoriche, capace di coniugare rigore pedagogico e piacere dell'apprendimento, inclusione e personalizzazione, creatività e sviluppo di competenze trasversali.

### 3. PRINCIPI CARDINE DEL PLAYFUL LEARNING

Tale approccio si fonda su quattro pilastri fondamentali che, se integrati in modo intenzionale e consapevole nella progettazione didattica, sono in grado di trasformare radicalmente l'esperienza di apprendimento. Tali principi non devono essere considerati come elementi separati o rigidamente distinti, bensì come dimensioni interconnesse, capaci di influenzarsi e potenziarsi reciprocamente.

In un'aula che adotta il Playful Learning, il coinvolgimento attivo, la creatività, la collaborazione e l'adattabilità non sono soltanto obiettivi formativi, ma diventano il tessuto stesso su cui si costruisce l'esperienza educativa. Ogni attività ludica, infatti, rappresenta un contesto complesso in cui lo studente esercita simultaneamente più competenze: partecipa attivamente, sperimenta soluzioni originali, interagisce con i compagni e si adatta a regole e situazioni in continua evoluzione.

L'integrazione di questi quattro principi consente di superare il tradizionale dualismo tra "gioco" e "studio", creando ambienti in cui il piacere dell'attività ludica si fonde con il rigore della progettazione educativa. In questo senso, la didattica attraverso il gioco non è un semplice "momento ricreativo" all'interno della lezione, ma una cornice metodologica che trasforma il gioco in strumento per l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze trasversali.

Quando questi pilastri vengono applicati in maniera equilibrata, la classe diventa un laboratorio di apprendimento attivo e inclusivo, in cui ogni studente trova il proprio spazio di espressione e di crescita, e dove l'insegnante agisce come facilitatore e mediatore di esperienze significative.

#### 3.1 COINVOLGIMENTO ATTIVO

Il coinvolgimento attivo rappresenta l'essenza del Playful Learning. In un contesto tradizionale, lo studente può limitarsi a recepire passivamente informazioni; in un contesto ludico-educativo, invece, diventa protagonista, chiamato a prendere decisioni, sperimentare, formulare ipotesi e verificarle. Ad esempio, in un laboratorio di

scienze in quinta primaria, invece di ascoltare una spiegazione sulla fotosintesi, gli studenti possono partecipare a un “gioco di simulazione” in cui impersonano le diverse componenti di una pianta. Questo tipo di attività non solo rende il contenuto più memorabile, ma favorisce la comprensione dei processi grazie al coinvolgimento multisensoriale e corporeo.

### 3.2 CREATIVITA’

La creatività non si limita alla produzione artistica, ma abbraccia la capacità di risolvere problemi in modi originali, di immaginare scenari alternativi e di sviluppare idee innovative. Attività come il design thinking applicato alla progettazione di giochi educativi stimolano gli studenti a passare dall’analisi di un problema alla creazione di soluzioni concrete. Un esempio significativo è l’ideazione di un gioco da tavolo per ripassare la geografia, in cui gli studenti stabiliscono regole, realizzano carte e tabelloni, integrando competenze geografiche, linguistiche e di lavoro di gruppo.

### 3.3 COLLABORAZIONE

Il gioco strutturato richiede spesso la cooperazione tra pari, creando occasioni per sviluppare abilità di negoziazione, gestione dei conflitti e comunicazione efficace. Nei contesti scolastici inclusivi, queste dinamiche sono fondamentali per integrare studenti con background e abilità differenti. Ad esempio, un’attività di treasure hunt matematica in cui i gruppi devono risolvere problemi per trovare indizi spinge gli studenti a condividere conoscenze, suddividere compiti e valorizzare le competenze di ciascuno.

### 3.4 ADATTABILITA’

La flessibilità è forse la caratteristica più potente del Playful Learning. Le attività possono essere facilmente rimodulate in base alle esigenze della classe, differenziando i livelli di difficoltà o modificando le modalità di partecipazione. Ciò consente di includere studenti con diversi stili di apprendimento, bisogni educativi speciali o livelli di competenza linguistica.

## 4. IL GIOCO COME STRUMENTO DI INCLUSIONE

Come sappiamo, l’inclusione scolastica non può essere ridotta a un gesto iniziale di accoglienza o a un’attenzione episodica verso gli studenti con bisogni educativi particolari: è un processo complesso e continuo, che richiede un impegno quotidiano per rimuovere barriere – fisiche, cognitive, emotive e relazionali – e per valorizzare le differenze come risorse per la comunità di apprendimento.

In questa prospettiva, questo approccio rappresenta un terreno privilegiato, poiché unisce l’elemento motivazionale del gioco alla possibilità di creare spazi di interazione in cui tutti, indipendentemente dalle proprie competenze iniziali, possano trovare un ruolo significativo. Il gioco, infatti, agisce come un linguaggio universale che supera differenze linguistiche, culturali o di abilità, permettendo a ciascuno di sentirsi parte di un’esperienza comune.

Le attività ludiche strutturate – cioè progettate con obiettivi chiari e modalità inclusive – favoriscono un clima di classe positivo, in cui l’errore viene percepito come parte integrante del gioco ma anche del processo di apprendimento, limitando così l’idea che lo sbaglio sia direttamente collegato al fallimento. Di conseguenza, tale prospettiva abbassa l’ansia da prestazione e incoraggia la partecipazione anche di studenti che, in contesti più formali, tendono a rimanere in disparte.

## 5. STRUMENTI E STRATEGIE OPERATIVE

Come già accennato, l’applicazione del Playful Learning in classe richiede una progettazione attenta, che tenga conto degli obiettivi formativi, della composizione del gruppo e delle risorse disponibili.

## 5.1 GAMIFICATION DELL'APPRENDIMENTO

La gamification consiste nell'integrare elementi tipici del gioco (punti, livelli, classifiche, badge) in attività non ludiche per aumentare la motivazione.

Un esempio efficace è la creazione di un "passaporto delle competenze" in cui ogni studente guadagna timbri o punti per obiettivi raggiunti, che siano legati al rendimento accademico o alla partecipazione collaborativa. Il modulo è pensato per 4–6 settimane. Ogni settimana si svolgono due incontri brevi (20–30') in cui la classe, organizzata anche in gruppi di 3–4, lavora con un passaporto personale, badge e una tabella di avanzamento condivisa online; un timer scandisce le fasi. Si parte sempre da obiettivi e regole esplicitati; durante le attività gli studenti accumulano punti per padronanza dei contenuti, collaborazione e progresso individuale. A fine settimana, un debriefing di 10 minuti aiuta a mettere a fuoco strategie efficaci e punti da migliorare. Per l'inclusione, si modulano i compiti per livelli, si assegnano ruoli chiari e si offrono supporti visivi e tempo extra dove necessario. La valutazione integra una rubrica a 4 livelli (Engagement, Collaborazione, Padronanza) con una autovalutazione guidata.

## 5.2 ESCAPE ROOM EDUCATIVE

Questa strategia unisce narrazione, problem solving e cooperazione. In una escape room di storia, per esempio, gli studenti devono "liberare" un personaggio storico risolvendo enigmi collegati a date, eventi e fonti iconografiche, oppure durante l'ora di matematica, la classe affronta una "escape room" in cui per aprire un lucchetto bisogna risolvere diversi enigmi. Gli indizi sono diversificati: problemi numerici, immagini, rebus e codici da interpretare. In questo modo, studenti con stili cognitivi differenti possono utilizzare i propri punti di forza per aiutare il gruppo, sperimentando la soddisfazione di un contributo determinante. Il vincolo del tempo stimola concentrazione e gestione dello stress.

## 5.3 STORYTELLING INTERATTIVO

La narrazione interattiva permette di lavorare contemporaneamente su linguaggio, comprensione e creatività. In un progetto di scuola primaria, gli alunni creano insieme una storia ambientata in un mondo fantastico. Coloro che presentavano difficoltà di scrittura hanno contribuito con disegni e idee orali, chi amava la tecnologia realizza illustrazioni digitali o registrava le voci dei personaggi, mentre chi era più abile con le parole si occupa della narrazione scritta. Il prodotto finale è frutto di competenze eterogenee, e ogni studente può riconoscersi in una parte del progetto.

## 5.4 SIMULAZIONI E ROLE - PLAYING

Il role-playing consente di sperimentare scenari reali o storici in un contesto sicuro e guidato, in cui ogni studente può assumere un ruolo e contribuire in base alle proprie competenze. In una classe di scuola secondaria di primo grado, per affrontare il tema della Rivoluzione francese, è stato organizzato un gioco di ruolo in cui gli studenti impersonavano figure storiche, giornalisti e cittadini dell'epoca. Gli alunni con DSA hanno ricevuto schede sintetiche e immagini di supporto per facilitare la comprensione e la memorizzazione delle informazioni, mentre quelli con competenze linguistiche più avanzate hanno elaborato testi più complessi, come discorsi pubblici o articoli di giornale dell'epoca. Un alunno con sindrome di Down ha partecipato attivamente interpretando il ruolo di un commerciante del mercato parigino. Per lui, l'attività è stata adattata con l'uso di un vocabolario semplificato, frasi modello e supporti visivi raffiguranti i prodotti in vendita. Durante la simulazione, ha potuto interagire con i "clienti" (compagni di classe) utilizzando espressioni concordate e gesti, rafforzando così le sue competenze comunicative e sociali.

Sul piano organizzativo, l'intervento si articola in due lezioni da 45 minuti seguite da un debriefing di circa 15 minuti. Si utilizzano schede-ruolo in doppia versione (standard e semplificata), cartellini identificativi, estratti di fonti e una griglia di osservazione per il docente. La sequenza operativa prevede: esplicitazione degli obiettivi e delle regole, consultazione guidata delle fonti, gioco di ruolo con turni e pause di controllo per riallineare l'azione,

quindi debriefing finalizzato a mettere in relazione esperienza e concetti storici. La valutazione combina l'osservazione criteriale (partecipazione, uso delle prove, pertinenza argomentativa) con un breve "exit ticket" scritto. L'esito atteso è una partecipazione diffusa e una ricostruzione storica condivisa e inclusiva. Grazie a queste strategie di adattamento, tutti gli studenti hanno potuto contribuire alla ricostruzione storica secondo le proprie possibilità, vivendo un'esperienza condivisa, stimolante e inclusiva.

### 5.5 DIFFERENZIAZIONE PER ORDINI SCOLASTICI

L'adattamento del Playful Learning ai diversi ordini scolastici si fonda su un equilibrio tra invarianti metodologici, come obiettivi espliciti, allineamento tra meccaniche e apprendimenti, debriefing sistematico, uso di strumenti consolidati, e una modulazione progressiva di durata, complessità e scaffolding. Nella scuola dell'infanzia prevalgono contesti brevi e fortemente sensoriali, nei quali il gioco simbolico guidato sostiene linguaggio e autoregolazione: micro-role-play di vita quotidiana e narrazioni con oggetti o immagini si accompagnano a una valutazione formativa centrata su osservazione di coinvolgimento e benessere, e brevi verbalizzazioni guidate. Con l'ingresso nella primaria l'attenzione si sposta verso l'alfabetizzazione disciplinare e la cooperazione: cicli di gamification (ad es. il "passaporto delle competenze" su 4-6 settimane), storytelling digitale per scienze e italiano e attività manipolative consentono di integrare contenuti e processi; la valutazione mantiene un impianto autentico, con rubriche essenziali su padronanza e collaborazione e momenti di autovalutazione. Nella secondaria di I grado diventano centrali il pensiero argomentativo e il problem solving in piccoli gruppi: escape room disciplinari con briefing/debriefing e role-play storici ancorati a fonti brevi strutturano la partecipazione e rendono visibili le strategie, mentre rubriche per collaborazione/argomentazione ed exit ticket scritto sostengono la riflessione. In secondaria di II grado l'enfasi si orienta su compiti autentici, trasferimento e agency studentesca: simulazioni e dibattiti regolati, project work interdisciplinari con digital game-based learning (STEM/lingue) e meccaniche di gamification tarate sul progresso personale (missioni, feedback frequente) favoriscono responsabilità e autonomia; la valutazione integra prodotti o artefatti, presentazioni e peer-review, offrendo opzioni espressive differenziate per garantire accessibilità. In tutte le fasce d'età, la coerenza tra obiettivi, meccaniche e criteri, più che la singola tecnica impiegata, è la condizione che trasforma il gioco in apprendimento significativo.

### 6. IL RUOLO CHIAVE DELL'INSEGNANTE

Nel contesto del Playful Learning, l'insegnante non è più il mero trasmettitore di conoscenze, ma diventa un regista dell'apprendimento (Bruner, 1996), capace di orchestrare situazioni educative complesse in cui il gioco diventa un canale privilegiato per sviluppare competenze cognitive, sociali ed emotive. Questo implica la capacità di:

- creare un ambiente sicuro e stimolante, in cui gli errori siano percepiti come opportunità di crescita (Dweck, 2006);
- definire regole chiare e condivise, che forniscano un quadro strutturale ma lasci spazio alla spontaneità;
- osservare e leggere le dinamiche di gruppo, intervenendo quando necessario per facilitare l'interazione e prevenire conflitti;
- bilanciare guida e autonomia, affinché gli studenti possano sperimentare scelte e responsabilità.

Un momento cruciale di questa regia è il debriefing (Kolb, 1984), ossia la fase di riflessione che segue l'attività ludica. In questa fase il docente guida gli studenti a rielaborare l'esperienza, collegandola agli obiettivi didattici e alle competenze trasversali, stimolando la consapevolezza metacognitiva. Tale pratica è supportata anche dall'approccio del *reflective practitioner* di Schön (1983), secondo cui la riflessione durante e dopo l'azione è fondamentale per consolidare gli apprendimenti.

### 7. EVIDENZE E RISULTATI SUL CAMPO

La letteratura internazionale converge nel riconoscere che il Playful Learning, quando è intenzionalmente

progettato e sostenuto da un adeguato scaffolding docente, può incidere positivamente su attenzione, comprensione concettuale e competenze socio-emotive. La rassegna della LEGO Foundation (2018) colloca le pratiche lungo un continuum che va dal free play al guided play e documenta benefici su concentrazione, creatività, collaborazione ed empatia, a condizione che le attività siano allineate agli obiettivi curricolari e prevedano momenti di riflessione. In tale direzione, Zosh et al. (2018) mostrano come le forme di gioco guidato favoriscano strategie cognitive complesse e una più profonda costruzione dei concetti, grazie all'equilibrio tra agency degli studenti e guida dell'insegnante.

Sul versante delle sintesi quantitative, le metanalisi più recenti sulla gamification in educazione (es. Li et al., 2023; Zeng et al., 2024) riportano effetti complessivamente positivi su motivazione e risultati, pur con una significativa eterogeneità. Tra i moderatori più ricorrenti emergono: feedback frequente, durata  $\geq 4$  settimane, allineamento stretto tra meccaniche e obiettivi, focus su progressi individuali più che su competizioni di classe. Anche le esperienze di escape room educative, prevalentemente in ambito terziario e sanitario, indicano guadagni su conoscenze, problem solving e auto-efficacia quando l'attività è integrata con briefing e debriefing strutturati; la trasferibilità ai gradi scolari inferiori richiede tuttavia adattamenti specifici e ulteriori evidenze. Per lo storytelling digitale, la revisione sistematica di Wu et al. (2020) su 57 studi segnala miglioramenti nelle abilità linguistiche e nella motivazione, a fronte di campioni spesso ridotti e misure eterogenee.

Le metodologie impiegate negli studi sono prevalentemente quasi-sperimentali (pre-post con o senza gruppo di confronto) accanto a un numero minore di RCT e a indagini qualitative (osservazioni, interviste, analisi di artefatti). I campioni vanno dalla scuola primaria alla secondaria e, per alcune strategie (escape room, simulazioni), anche all'università; le dimensioni oscillano in genere tra 25 e 300 partecipanti. Le durate variano dalla singola unità a cicli di 4–8 settimane. Gli esiti misurati includono performance disciplinari, engagement, autoregolazione, collaborazione e indicatori socio-emotivi; sono ancora rari i follow-up a medio termine. Queste caratteristiche spiegano la variabilità degli effetti e suggeriscono prudenza nell'interpretazione dei risultati medi.

Nel contesto nazionale, Rossi (2021) documenta in classi di scuola primaria e secondaria un incremento fino al 25% della partecipazione attiva dopo un quadrimestre di attività ludico-educative strutturate, accompagnato da miglioramenti nella gestione del comportamento e nel rispetto delle regole condivise. Lo studio, di tipo pre-post con indicatori osservativi e restituzioni dei docenti, segnala un miglioramento del clima di classe; restano da verificare la stabilità degli esiti e il peso relativo delle diverse componenti (meccaniche di gioco, debriefing, valutazione autentica).

Accanto ai dati quantitativi, molte indagini riportano evidenze qualitative convergenti: studenti che riferiscono maggiore sicurezza nell'esprimere idee e nel cooperare; docenti che osservano una riduzione dei conflitti interpersonali e un aumento della collaborazione spontanea; dirigenti che segnalano un miglioramento del clima d'istituto e della motivazione all'apprendimento. Tali risultati sono coerenti con i quadri di riferimento dell'Educazione Socio-Emotiva (CASEL, 2020) e dell'Universal Design for Learning (Meyer, Rose & Gordon, 2014), che valorizzano ambienti didattici flessibili, partecipativi e multi-rappresentazionali.

Limiti e implicazioni. Tre criticità attraversano il corpus di studi: (i) eterogeneità di disegni e misure, che rende complessa la comparazione tra ricerche; (ii) durate limitate e scarsa presenza di follow-up; (iii) rischio di publication bias e monitoraggio incompleto della fidelity di implementazione. Sono auspicabili studi longitudinali e RCT in contesti scolastici italiani, con reporting trasparente (campione, strumenti validati, fedeltà), confronto tra meccaniche (punti/badge vs missioni narrative), tempi di esposizione e strategie di debriefing.

In attesa di tali approfondimenti, le evidenze disponibili supportano l'adozione del *Playful Learning* come approccio didattico promettente, a patto che sia intenzionale, valutato con rubriche e griglie coerenti e integrato in una cornice inclusiva (UDL) orientata alla riflessione metacognitiva.

## 8. RACCOMANDAZIONI PER LA PRATICA EDUCATIVA

L'integrazione del Playful Learning richiede una progettazione intenzionale, in cui il gioco sia orientato a precisi obiettivi formativi e collegato a criteri di valutazione coerenti. In questa prospettiva, il gioco non è un fine, ma un mezzo per promuovere competenze disciplinari e trasversali; la letteratura insiste sull'allineamento tra finalità, attività e valutazione, così come sull'importanza di una regia didattica che alterni momenti di esplorazione e momenti di guida (Resnick, 2017).

Una prima raccomandazione riguarda la progettazione interdisciplinare. Attività ludiche che connettono ambiti diversi (ad esempio, matematica e scienze in un laboratorio sperimentale, o storia e lingua in uno storytelling documentato) favoriscono collegamenti concettuali e trasferimento, in linea con la tradizione dell'educazione attiva (Dewey, 1938). Per sostenere questi esiti, è utile esplicitare in anticipo gli obiettivi, definire i vincoli del compito e rendere trasparente il rapporto tra ciò che si fa e ciò che si impara.

Un secondo elemento chiave è la riflessione strutturata. La previsione sistematica di briefing e debriefing consente di legare l'esperienza ludica alle conoscenze in gioco, valorizzando processi metacognitivi (Kolb, 1984). Domande guida brevi ma mirate ("quale strategia ha funzionato?", "quali prove sostengono la mia risposta?", "come trasferire questa idea altrove?") aiutano a trasformare l'azione in apprendimento consapevole.

Sul piano valutativo, è preferibile adottare strumenti esistenti, validati o largamente adottati, evitando la proliferazione di rubriche ad hoc. Per documentare coinvolgimento e benessere durante le attività, la Leuven Involvement Scale (LIS) offre ancoraggi osservativi semplici e sensibili al contesto; per intercettare la dimensione di playfulness si possono utilizzare strumenti come il Test of Playfulness (ToP) o le scale sul comportamento di gioco sociale tipiche della scuola dell'infanzia e primaria. L'engagement cognitivo e affettivo può essere rilevato con autoriparti consolidati, quali lo Student Engagement Instrument (SEI) o l'Intrinsic Motivation Inventory (IMI), utili per triangolare le osservazioni con la percezione degli studenti. Quando le attività prevedono collaborazione strutturata, quali escape room, project work, role-play, rubriche pubblicate per il project-based learning (ad esempio quelle di PBLWorks) offrono criteri operativi per analizzare la qualità del lavoro di gruppo e fornire feedback formativo. In questo modo, i processi vengono valutati in modo autentico (Wiggins, 1998), mantenendo al contempo comparabilità e rigore.

Le ragioni inclusive attraversano l'intera progettazione. Le UDL Guidelines (Meyer, Rose & Gordon, 2014) suggeriscono di garantire opzioni multiple di rappresentazione, azione/espressione e coinvolgimento, prevedendo adattamenti proporzionati ai bisogni (linguaggio semplificato, supporti visivi, tempi dilatati, ruoli differenziati). L'allineamento con i framework di Educazione Socio-Emotiva (CASEL, 2020) aiuta inoltre a esplicitare le competenze relazionali e autoriflessive che le attività ludiche possono mobilitare, migliorando clima, partecipazione e regolazione.

Operativamente, una triangolazione minima per moduli di 4-6 settimane può includere: una lettura LIS del coinvolgimento all'avvio e a metà percorso; un'autovalutazione con IMI o SEI per monitorare motivazione e engagement; e una rubrica per la collaborazione tratta da repertori consolidati (ad es. PBLWorks) applicata a prodotto e processo. Questa combinazione consente di osservare esperienza, percezioni e comportamenti senza introdurre strumenti non testati, mantenendo la valutazione ancorata a pratiche riconosciute.

Resta tuttavia un gap nella disponibilità di batterie specifiche per il Playful Learning nella scuola dell'obbligo, soprattutto per approcci come escape room, storytelling interattivo e role-playing in chiave inclusiva. Molti strumenti coprono domini parziali (engagement, motivazione, collaborazione) o provengono da contesti limitrofi (early years, ambito clinico-educativo, istruzione terziaria). È quindi opportuno segnalare la necessità di una linea di ricerca mirata all'adattamento e alla validazione di insiemi minimi di misure per i diversi ordini scolastici, con attenzione alla fedeltà d'implementazione, ai moderatori (durata, meccaniche, qualità del debriefing) e alla replicabilità. Dichiarare con trasparenza questo fabbisogno non indebolisce la proposta: al contrario, rafforza la qualità metodologica e apre a collaborazioni scuola-università per la costruzione di strumenti condivisi e comparabili.

### 9. LIMITI E POSSIBILI CRITICITA' DEL PLAYFUL LEARNING

L'adozione del Playful Learning è promettente, ma richiede condizioni organizzative e competenze specifiche. Rendere espliciti limiti e mitigazioni aiuta un impiego realistico, sostenibile e valutabile:

- **Risorse.** Le attività ludico-educative implicano tempo aggiuntivo per progettazione, predisposizione dei materiali e debriefing; necessitano spazi flessibili (lavoro a gruppi, isole, movimento) e formazione su orchestrazione, gestione delle dinamiche e valutazione autentica. Nelle scuole con dotazioni minime, la qualità può risentirne se i materiali non sono riusabili o se i tempi sono eccessivamente frammentati. *Mitigazione:* strutturare moduli brevi e ricorrenti (4–6 settimane) con format stabile; privilegiare materiali low-cost/riusabili; definire routine per ruoli e transizioni; attivare micro-formazione tra pari (osservazioni reciproche, condivisione di UA).
- **Resistenze degli stakeholder.** Alcuni docenti temono un indebolimento del rigore o un carico gestionale elevato; famiglie possono confondere “gioco” con “intrattenimento”; studenti più ansiosi o riservati faticano in compiti cooperativi/espositivi. *Mitigazione:* esplicitare obiettivi, criteri e prove (esempi di prodotti attesi); comunicare alle famiglie la logica formativa e gli indicatori di successo; offrire ruoli differenziati e canali espressivi multipli (orale/scritto/visivo), con gradazione della sfida.
- **Contesti meno favorevoli.** In classi con clima fragile, regole instabili o turnover elevato, l'approccio può risultare meno efficace; vincoli di spazio (aule piccole) o di orario (moduli molto brevi) riducono la profondità delle attività. In fasi ad alta pressione valutativa (standardizzazioni, esami) occorre dosare il carico. *Mitigazione:* introdurre micro-attività (10–15') per costruire progressivamente routine e fiducia; alternare gioco e istruzione esplicita; selezionare compiti a forte allineamento curricolare; pianificare debriefing guidati per ancorare i concetti.
- **Rischi di implementazione.** L'eccesso di meccaniche (punti/badge/classifiche) può spostare l'attenzione dalla comprensione al “fare punti”; debriefing assente o superficiale lascia l'esperienza episodica; criteri di valutazione non allineati generano ambiguità e percezioni di ingiustizia. *Mitigazione:* privilegiare progresso personale e feedback frequente; rendere il debriefing non negoziabile in ogni sessione; adottare strumenti esistenti e coerenti (es. rubriche per collaborazione, scale di engagement/benessere), esplicitando come si collegano agli obiettivi.
- **Limiti delle evidenze.** Il corpus di ricerche presenta eterogeneità di disegni e misure, durate brevi e rari follow-up; gli strumenti disponibili misurano spesso domini parziali (engagement, motivazione, collaborazione) e non l'intero ecosistema del *Playful Learning*. *Implicazioni:* promuovere studi longitudinali e comparativi nei diversi ordini di scuola; riportare con trasparenza la fedeltà d'implementazione e i moderatori (durata, meccaniche, qualità del debriefing); avviare la validazione di set minimi di misure integrate, utili per la pratica e il confronto tra contesti.

Sintesi operativa. Il *Playful Learning* funziona meglio quando è intenzionale, allineato al curricolo, sostenuto da routine e ruoli chiari, accompagnato da debriefing e da una valutazione autentica ancorata a strumenti riconosciuti. La consapevolezza dei limiti consente di progettare interventi più robusti e di migliorare progressivamente qualità ed efficacia.

### 10. CONCLUSIONI

Il Playful Learning, quando progettato e applicato in maniera intenzionale, si rivela una metodologia potente per coniugare apprendimento e benessere scolastico. La sua forza risiede nella capacità di integrare dimensioni cognitive, emotive e sociali in un unico processo educativo, rendendo l'esperienza di apprendimento più significativa, duratura e inclusiva.

Le evidenze teoriche e pratiche analizzate mostrano come l'approccio ludico:

- aumenti il coinvolgimento e la motivazione degli studenti;
- favorisca la collaborazione e il senso di appartenenza al gruppo;

- sviluppi competenze trasversali fondamentali per la vita e il lavoro, come il problem solving, la creatività e la comunicazione;
- contribuisca a rimuovere barriere e a garantire la partecipazione attiva di tutti, indipendentemente da abilità, background o stili di apprendimento.

In questo quadro, il ruolo dell'insegnante assume una centralità strategica: non solo facilitatore, ma regista capace di orchestrare ambienti di apprendimento flessibili, sicuri e stimolanti. La sua competenza nella scelta degli strumenti, nell'adattamento delle attività e nella conduzione della riflessione post-gioco è determinante per trasformare il gioco in un vero e proprio motore di apprendimento.

Guardando al futuro, le sfide educative richiedono un ripensamento profondo delle metodologie didattiche. L'integrazione sistematica del Playful Learning, supportata da formazione docente, ricerca scientifica e sperimentazione, può rappresentare una delle strade più promettenti per costruire scuole capaci di affrontare l'eterogeneità e di promuovere una cittadinanza attiva, competente e solidale.

In conclusione, educare attraverso il gioco non è un'opzione accessoria, ma una scelta pedagogica che risponde a un principio semplice e universale: l'apprendimento migliore nasce quando la curiosità incontra la gioia di scoprire.

### Riferimenti bibliografici

- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Education Sciences*, 14(2), 123–145.
- Andreoletti, M., Tinterri, A., & Dipace, A. (2024). Playing in the classroom: Italian teachers' acceptance of game-based learning. *QTimes*, 16(3), 818–832.
- Bateson, P. (2013). *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- CASEL (2020). *Core SEL Competencies*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Canevaro, A. (2006). *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*. Erickson.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Doidge, N. (2007). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. Viking.
- European Council (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Official Journal of the European Union.
- Gee, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.
- Ianes, D. (2020). *La didattica per l'inclusione: strategie, strumenti, buone prassi*. Erickson.
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- LEGO Foundation. (2019). *Learning through play at school (6–12)*. Billund, DK: LEGO Foundation.
- Lillard, A. S., et al. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence.

*Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34.

Li, X., Zhang, S., & Chen, H. (2024). A systematic literature review of playful learning in primary education (2014–2023). *Education 3–13*. Advance online publication.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

Quek, L. H., Low, J. Y., Ong, G.-B., & Shorey, S. (2024). Educational escape rooms for healthcare students: A systematic review. *Nurse Education Today*, 130, 105967.

Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. MIT Press.

Rossi, G. (2021). Giocare per includere: esperienze di Playful Learning nella scuola primaria italiana. *Rivista di Pedagogia Scolastica*, 15(2), 45-60.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass.

Zeng, J., Sun, D., Looi, C.-K., & Fan, A. C. W. (2024). Exploring the impact of gamification on students' academic performance: A meta-analysis (2008–2023). *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2478–2502.

Zosh, J. M., et al. (2018). *Learning through play: a review of the evidence*. LEGO Foundation.



## **Recensione del libro:**

# **In continuo viaggio. Verso una scuola inclusiva di qualità, M. Piccioli**

*Evelyn Grazia Nericcio*

*evelyn\_avis91@hotmail.it*

Questo libro si inserisce nel vivace dibattito italiano sull'inclusione scolastica, che riguarda non solo gli alunni con disabilità o bisogni educativi speciali, ma l'intero sistema educativo: la cultura scolastica, l'organizzazione, le prassi, le leadership, la formazione dei docenti. L'autrice, Marianna Piccioli, affronta l'inclusione come un processo continuo di miglioramento e trasformazione della scuola, non come risultato statico.

L'obiettivo dichiarato è proporre strumenti e strategie per guidare le scuole verso un cambiamento critico e collettivo, con il riconoscimento che l'inclusione riguarda aspetti organizzativi, didattici e relazionali. Un punto di riferimento costante è l'*Index for Inclusion*, un modello internazionale di riferimento che viene spesso evocato come faro per orientare i processi inclusivi.

La struttura del libro si presenta con una approfondita introduzione nel quale il valore e il senso dell'inclusione figurano come pilastri per una scuola di qualità, mentre nel Capitolo 1 – *Processi di automiglioramento per una scuola inclusiva di qualità*, si affronta l'idea che una scuola si migliori continuamente non solo nei risultati ma nella sua capacità di includere. Il Capitolo 2 - *Verso un sistema integrato di leadership per l'inclusione*, si esamina il ruolo della *leadership* scolastica (dirigenti, coordinatori, referenti inclusione) nel promuovere pratiche inclusive. Inoltre il Capitolo 3 – *Strumenti per l'autovalutazione dei livelli qualitativi dell'inclusione scolastica*, mira ad approfondire gli strumenti concreti, infine, il Capitolo 4 – *Miglioramento dei livelli qualitativi dell'inclusione scolastica in prospettiva critico-trasformativa*, si focalizza sugli orientamenti critici, attenzione alla dimensione etica, alla giustizia, alla partecipazione, al conflitto costruttivo, al cambiamento che non è solo tecnico, ma culturale.

I punti di forza di questa opera sono la visione sistemica e trasformativa, in quanto non si limita a "buone pratiche", ma sottolinea che l'inclusione richiede cambiamenti che coinvolgono struttura, cultura scolastica, *leadership*, formazione. Questo lo rende adatto a chi lavora davvero per riformare aspetti profondi, non solo superficiali. Gli strumenti concreti, ovvero l'attenzione all'autovalutazione è importante: molti testi parlano di pratiche inclusive ma pochi forniscono modalità strutturate per valutare dove si è rispetto a ideali di inclusione. Chiarezza e accessibilità, pur mantenendo rigore teorico, il testo è ben scritto, con argomentazioni chiare, esempi, riflessioni che aiutano il lettore (insegnante, dirigente, formatore) a capire cosa potrebbe effettivamente cambiare nella propria scuola.

Attenzione alla qualità inclusiva, non solo "inclusione formale" (cioè permettere la presenza di tutti), ma "inclusione di qualità": partecipazione, senso di appartenenza, relazioni significative, prevenzione di esclusione implicita. Presenza di un orientamento critico, non idealizza, riconosce le difficoltà, i limiti, i conflitti, i vincoli normativi e organizzativi, le resistenze culturali e istituzionali. Questo fa la differenza rispetto a testi più "positivi" ma poco realistici.

La monografia presenta anche criticità e limiti come evidenze empiriche limitate, benché ci siano riferimenti a casi e strumenti, il libro non è fondato su una ricerca originale molto ampia dal punto di vista quantitativo o longitudinalmente coerente. Serve più elaborazione e raccolta dati sul campo per verificare l'efficacia degli strumenti in contesti molto vari.

Un contesto italiano con variabilità regionale forte: il libro spesso presume che certe risorse, capacità, organizzazioni siano disponibili o fattibili; ma in Italia le differenze tra regioni, province, scuole rurali vs urbane, grandi vs piccole sono molto marcate. Alcune proposte rischiano di essere difficili da implementare in scuole con risorse molto limitate o in contesti svantaggiati.

Il salto dall'auto-valutazione al cambiamento funzionale efficace: avere strumenti di autovalutazione è importante, ma il cambiamento richiede anche formazione continua, supporto istituzionale, tempo, risorse, coinvolgimento personale, gestione del cambiamento: il libro in alcuni punti riconosce queste esigenze, ma meno spazio è dedicato a come accompagnare concretamente (a livello normativo, finanziario, professionale) il passaggio tra diagnosi/autovalutazione e realizzazione pratica su larga scala. Possibile scarsa attenzione alle dimensioni digitali o tecnologiche emergenti: infatti, il testo è più forte su struttura, cultura, relazioni. Meno enfasi su come sfruttare (o su come superare) le sfide tecnologiche, digitalizzazione, apprendimento da remoto o ibrido, anche se sono elementi che oggi pesano molto per l'inclusione.

La tensione fra idealismo e pragmatismo, cioè l'inclusione "di qualità" è un ideale cui aspirare; ma nelle scuole spesso bisogna mediare con normative, vincoli di organico, tempistiche, priorità politiche spesso discordanti. Spesso nei passaggi teorici il testo incoraggia l'idealismo, e questo è bene, ma serve sempre che chi legge abbia consapevolezza

dei costi—umani, organizzativi, economici—che il cambiamento comporta.

L'opera di M. Piccioli, *In continuo viaggio. Verso una scuola inclusiva di qualità*, attualmente, come contributo al dibattito pedagogico, rafforza l'idea che l'inclusione non sia un "aggiunta" ma una dimensione costitutiva della qualità della scuola, aiuta a unire la riflessione pedagogica con la prassi scolastica, col *management* scolastico, con la formazione e la valutazione interna. Offre un ponte fra modelli internazionali (come l'*Index for Inclusion*) e realtà italiane, con adattamenti; rende più concreto il confronto fra ciò che si può fare "altrove" e ciò che può funzionare in Italia.

*In continuo viaggio. Verso una scuola inclusiva di qualità* è un testo prezioso per chi desidera non solo "essere informato" sull'inclusione, ma promuoverla attivamente nel proprio contesto scolastico. Unisce rigore, etica, visione, e concretezza, pur non essendo (e non potendo forse essere) una "ricetta" definitiva. Serve come guida, stimolo, mappa per orientarsi nel complesso percorso dell'inclusione.



**Recensione del libro:**  
**“Mio figlio è normale?” di Stefania Andreoli**

*Giulia Pirro*

*giuliapirro43@gmail.com*

*“Maria e Giuseppe, da genitori di un figlio da cui erano abituati a essere seguiti, diventano il padre e la madre di un figlio da inseguire, di cui andare alla ricerca, che non si trova più dove dovrebbe essere. Un figlio adolescente.”*

Il libro “Mio figlio è normale?” di Stefania Andreoli è un saggio sulla genitorialità pubblicato dall’Editore Rizzoli nell’anno 2023. La scrittrice è una delle più importanti terapeute dell’adolescenza e si occupa di prevenzione, formazione, orientamento, ricerca e clinica.

Questo libro esplora i temi intorno all’adolescenza e apre delle riflessioni profonde a cui tutti dovremmo sottoporci come educatori e pedagogisti che ogni giorno si interfacciano con ragazze/ragazzi che stanno attraversando una delle fasi più delicate e decisive che determineranno il loro essere adulti nel mondo.

Partendo dal titolo del libro, la dottoressa apre un interrogativo che molto spesso si è sentita porre dai genitori che le chiedevano un incontro nella sua stanza clinica: “Doc., ma mio figlio è normale?”.

Andreoli affronta un viaggio lucido e rassicurante dentro le preoccupazioni più diffuse dei genitori: lo sviluppo emotivo, i comportamenti fuori standard, i fallimenti scolastici, la sessualità, l’identità di genere, l’uso dei social, e molto altro.

Ogni analisi riportata nel saggio parte dalla sua vasta esperienza clinica concreta, riportando casi reali, riflessioni profonde e provocazioni costruttive.

A volte i genitori non distinguono quelli che sono i passaggi evolutivi necessari dei figli, che devono passare per una forma di ribellione che non rappresenti per equazione il sintomo di un problema serio del figlio, ma solo un tentativo di diventare l’adulto che ristabilisce dei confini con il nucleo familiare. Sono padri e madri disorientati e confusi, che spesso faticano a distinguere un adolescente “fisiologico” da un figlio che invece ha bisogno di aiuto.

Andreoli invita i genitori a spostare il focus: più che aspirare a figli conformi, bisognerebbe desiderare figli autentici, liberi di sbagliare, di cambiare e soprattutto di essere sé stessi. Non di rado accade che i genitori siano preoccupati per la fase adolescenziale del figlio, tentativi goffi di evitare che il ragazzo diventi adolescente per non dover essere loro a vivere preoccupazioni o continue messe alla prova. E allora c’è da chiedersi: non è che questi genitori sin da quando il figlio è piccolo creino tutte quelle condizioni per cui egli non avrà neanche necessità di sperimentare la ribellione? E che questo venga realizzato non per salvare il figlio, ma piuttosto per salvare loro stessi?

Oggi gli adolescenti per come li conoscevamo una volta faticiamo sempre di più a trovarli: alla ribellione preferiscono il silenzio per non dare troppo fastidio. L’adolescenza per come la conoscevamo non si fa più vedere, i ragazzi la mettono nel freezer, congelano la loro fase esplorativa per eccellenza e cercano di procedere lungo la linea evolutiva senza più creare alcun tipo di problema a quei genitori per cui si sentiranno sempre in debito di dover ricambiare un amore che non è più costruttivo alla loro lecita voglia di poter diventare “altro” rispetto al dover solo rimanere eternamente figli di quei genitori che, senza quel figlio, non saprebbero più cos’altro essere. Ché quando se ne andrà di casa, non sei certo di cosa si potrà parlare la sera a cena mangiando la pastasciutta, se nel frattempo, tutto intento ad amare i tuoi figli, avrai smesso di amare tuo marito o tua moglie e il vostro progetto di vita. Un amore che non tollera la separazione, l’accettazione dell’Altro che è diverso da me.

Non è difficile trarre la conclusione che conviene più agli adulti che ai ragazzi, che l’adolescenza non sia più tale. Mamma e papà crescono il pargolo a colpi di frasi più o meno stereotipate circa quanto poco volessero avere a che fare con l’arrivo di questa fase della loro vita, e loro li hanno accontentati: negli anni in cui l’adolescenza dovrebbe compiersi questa resta latente, silente, addomesticata, compiacente. La latenza dell’adolescenza non è dunque un’invenzione dei giovani, bensì il risultato di una loro reazione agli input dati dai loro adulti di riferimento.

Anziché riconoscere questo tipo di adolescenza silente come problematica, i genitori paiono soddisfatti e lusingati da quel figlio che “non crea problemi”, come se questo decretasse una prova del loro successo parentale. Se mio figlio non mi crea problemi, io non mi pongo il problema che forse potrebbe esserci qualcosa che non va. Anzi, paradossalmente, io genitore mi creo il problema se questo figlio mi fa preoccupare, si ribella, mi dice continuamente di “no”, inizia ad andare male a scuola, non cogliendo che questi sono invece passaggi fondamentali che un figlio deve attraversare nel tentativo e sforzo di riconoscere la propria identità senza rimanere invischiato in quella della famiglia. Questa è la credenza diffusa che l’adolescenza sia più un fastidio che un periodo funzionale al tentativo di diventare adulti.

Il cambiamento che comporta l’adolescenza implica che sia anche l’adulto a cambiare: tra gli errori c’è quello di pensare di poter continuare a comportarsi come gli adulti che siamo stati fino a quel momento, mentre il ragazzo diventa sempre più grande. Ciò che ci viene richiesto invece è proprio di evolvere insieme a loro adattandoci al tempo che passa e alla riconversione dei rapporti. Finita l’adolescenza, se si sarà fatto un buon lavoro, ci si ritroverà in un rapporto riconvertito, autentico e finalmente tra pari che potranno guardarsi occhi negli occhi, cresciuti alla stessa altezza. Resteranno i genitori da un lato e i figli dall’altro, i ruoli rimarranno invariati per diritto e dovere di nascita, ma si sarà diventati tutti grandi.

L’adolescente introduce comportamenti che spesso tendiamo a patologizzare, ma altro non sono che chiari segnali di

un cambiamento in atto. Ad esempio, non di rado accade che l'adolescente si trascuri. Questo è un modo per rivendicare il primo atto di ribellione nei confronti dei genitori che ti vorrebbero perlomeno ancora presentabile, mentre a te comincia a servire respingerli, tenerli a distanza. Quello che ora fa l'adolescente non lo fa più perché lo vogliono mamma e papà, ma lo fa quando lo vuole lui. Questa consapevolezza fa sì che l'adolescente non venga visto come portatore di un problema, ma semplicemente come un individuo che sta rivendicando il suo spazio. L'adulto, in questo processo, deve essere in grado di affiancare e sostenere il ragazzo/a nella costruzione della propria autostima, consapevoli che per loro la questione non è la medesima che noi adulti le abbiamo attribuito: infatti, la faccenda non è connessa al fatto di essere belli o brutti ma piuttosto dall'essere visti e voluti dai coetanei e, dunque, non sentirsi soli. È più qualcosa di simile al fatto che se l'altro c'è, significa che tu sei frequentabile. E se sei frequentabile, il fatto stesso della tua presenza nella relazione con l'altro fa di te una persona con una dignità che ti abbellisce. L'adulto deve assicurarsi che non sia un ragazzo solo: in adolescenza il meglio che puoi auspicare per tuo figlio è che sia esattamente come gli altri, parte di qualcosa di più grande (un gruppo di amici) che possa competere sul piano del legame con il distacco dalla famiglia.

La Dottoressa Andreoli non sminuisce il ruolo giocato dalle emozioni durante il periodo dell'adolescenza e sottolinea come sia importante non evitare ai ragazzi la possibilità di vivere le emozioni che possono esserci più scomode, come la tristezza o la rabbia. Anestetizzare il ragazzo dal provare certe emozioni trasmette a lui il messaggio, che non si discosta di molto dalla realtà oggettiva, che io adulto non tollero che tu, figlio, stia male. Ma non tanto per te, ma perché io so stare bene con te solo se tu stai bene. Questo è un messaggio che Andreoli definisce “violento”: dice all'altro che preferisci avere a che fare con lui solo nella sua versione funzionante e non bisognosa. Quale sarà l'effetto? Il ragazzo apprenderà ben presto che deve stare costantemente in una performance, perché non verrà accolto per quel che è nel qui ed ora. La cultura della prestazione pretende che tutto fili liscio: l'altro non deve disturbarmi, non deve sfidarmi, non deve crearmi problemi. Rischiamo in questo modo di non consentire ai nostri figli di diventare altro da noi.

Quel che invece dovremmo volere per i nostri giovani, è che loro siano “normali” e, stare sempre bene, non è normale. Tutte le emozioni devono essere validate, hanno diritto di esistere e di essere espresse anche solo per il fatto che sono sentite: è fondamentale sentirsi legittimato nel proprio sentire e non risparmiarlo ai genitori, finendo per semplificare la loro vita a spese della propria, così da uscire da questo viaggio con la consapevolezza che anche le emozioni negative hanno concorso all'approdo all'età adulta.

L'adolescenza pretende di portare a termine i compiti di sviluppo tipici dell'età: il più importante di tutto è proprio l'affrancamento dal legame costruito fino a quel momento con i genitori e il suo nobilissimo scopo è quello di portare a termine la strutturazione della personalità. Separazione-individuazione significa separarsi dai genitori come prerequisito fondamentale per individuarsi in quanto se stessi. Non compiere il primo passaggio significa non poter fare bene il secondo.

I genitori devono salutare con favore il conflitto con il figlio adolescente: è la prova provata del percorso evolutivo che si sta compiendo in modo sano e naturale, ma soprattutto è la conferma di avere costruito un rapporto che ci si può permettere di sfidare perché non si ha paura di distruggere: solo i rapporti deboli non vengono mai messi alla prova, per il timore che si frantumino in mille pezzi impossibili da ricomporre.

Il polso della salute dell'adolescenza di tuo figlio ce l'hai se lui non ti piace più tanto e nemmeno tu piaci più a lui come prima e non riuscite troppo bene a nascondere. I figli adolescenti che fanno i figli “bene” non stanno poi affatto bene: sono i figli di quei genitori capaci solo con i figli bravi. Chiaramente non tutto deve essere considerato valido: non capirsi, litigare, sentirsi dire “ti odio” e che siete i peggiori genitori al mondo, che se potesse cambierebbe famiglia, significa che sta andando bene. Il limite, però, è la distruzione, la violenza, fare e farsi male. Allora qui è tutta un'altra storia.

Come adulti, come educatori, la prerogativa è quella di sapersi mettere da parte: l'adolescenza ha bisogno di spazio, di respiro, di esplorazione.

Oggi assistiamo a un inedito e perverso movimento di confusione tra genitori e figli, che senza mai affrancarsi davvero continuano ad avere a che fare molto più del dovuto gli uni con gli altri.

Andreoli approfondisce i grandi temi dell'adolescenza, tra cui il sesso, chiarendo come i giovani di oggi non ne facciano più e, anche in questo caso, fornendo le chiavi di lettura su come questa dinamica non sia altro che un ennesimo tentativo di trasgressione. La dottoressa, infatti, sostiene che i ragazzi sono stati bombardati di immagini erotizzate fin dalla culla e internet, in questo senso, ha contribuito a un accesso al sesso agevolatissimo, dove si racconta di performance molto lontane dalla realtà. Quella stessa perfezione che grazie ai filtri vedi anche proposta dai social, insomma: fa sembrare vero che là fuori ci sia qualcuno con cui competere. L'adolescente di oggi si preoccupa di vedere mal rappresentata la parte più vulnerabile del Sé, messa in mano all'Altro e trattata meno bene di quanto abbia fatto la mamma.

A proposito di questo, come educatori, non possiamo non essere convinti che una adeguata educazione affettiva e

sessuale possa essere promulgata da chi ricopre la nostra professione e, in quanto l'educazione richiede anche responsabilità, resta fondamentale che prima siano chiarite a nostra volta le idee circa cosa siano i sentimenti e l'eroticismo per noi, che siamo in grado di sapere riconoscere cosa sia normale e cosa no, cosa sia funzionale allo sviluppo e cosa no, cosa sia preoccupante e cosa no; questo, allo scopo di trasmettere messaggi onesti, corretti e rassicuranti e nel contempo evitare forme immotivate di imbarazzo, colpevolizzazione, giudizio, apprensione.

È importante anche tenere la linea di verità, chiaramente adattata alla sensibilità, alla domanda e all'età del bambino. L'adulto dovrebbe farsi trovare pronto, ma nulla di male se così non fosse. Dovessimo restare spiazzati o impreparati, la risposta migliore sarà un sincerissimo: "che domanda importante e difficile, ci devo pensare e ti prometto di riparlare insieme". Non dobbiamo eludere la domanda, irridarla.

Durante la preadolescenza, ci si può aspettare un linguaggio e dei gesti particolarmente gravi sia da parte dei ragazzi che da parte delle ragazze. Teniamolo nella lista delle cose fisiologiche.

A seguire, dal biennio delle superiori in su, ci si deve fare da parte e rimanere pronti a intervenire solo se interpellati. Le porte delle stanze si chiudono, e a noi tocca l'antica e nobile arte di restarne fuori.

L'adolescente, durante questa fase, è fisiologico che coinvolga sempre meno i genitori nelle proprie scelte, pensieri: sviluppa un sé segreto. E questo deve avvenire senza alcun senso di colpa nei confronti di mamma e papà. Il disagio legato all'idea di scontentare i propri genitori, che non hanno fatto nulla per meritarselo crea un conflitto nel ragazzo che, nel peggiore dei casi, lo spinge a tornare sui propri passi pur di non creare loro sofferenza. Capite che, vista dalla soggettiva di un figlio, diventa difficile fare l'adolescente se non provi nemmeno un po' di gusto nel deludere i tuoi genitori. La proposta allora è di ripristinare le distanze, e fidarsi di poterli lasciare allontanarsi. Un adulto eccessivamente ingerente nella vita di suo figlio adolescente è un genitore che dichiara un fallimento: quello di colui che non si fida di quanto gli ha insegnato fino a quel momento.

Un altro tema toccato dalla psicoterapeuta riguarda il ruolo giocato dall'aver una passione nella fase di adolescenza. La passione fa la differenza. Eppure, sempre più frequentemente assistiamo a giovani del tutto incapaci di rispondere alla domanda: "ma a te, cosa piace?". Chi non sa cosa gli piace non sa nemmeno bene chi sia, che fare, dove andare, come comportarsi. È fondamentale educare i ragazzi alla ricerca e all'espressione di una loro passione, senza che il nostro giudizio da adulti presuntuosi che pensano di avere già visto tutto la mortifichi. In adolescenza più che mai la passione assume le caratteristiche d'attrazione del campo elettromagnetico: avere gli stessi gusti aggrega i ragazzi, compone le compagnie, offre occasioni di condivisione e argomenti in comune fatti di cose da dirsi. I primi ad avere passioni allora dobbiamo essere noi educatori, sì che diventi naturale anche per i nostri giovani utenti l'esperienza di essere abitati da qualcosa che ci spinge, ci motiva, ci dà prospettiva. Non dobbiamo necessariamente approvare ciò che appassiona loro: deve solo piacerci che gli piaccia qualcosa.

La trasgressione è sempre stata una caratteristica strutturale e definitoria di un certo periodo della vita. Questa, ha sempre consentito all'adolescenza, infatti, di assolvere a tutti i suoi compiti evolutivi fase-specifici. Se il mondo degli adulti, però, di fronte alla trasgressione, si perde, si confonde e fraintende, c'è il grave rischio di depauperare l'adolescenza. La trasgressione ha un ruolo funzionale. La domanda che potremmo porci come educatori è: ma se oggi gli adulti non fanno più dare le regole, i ragazzi, a cosa devono trasgredire? È proprio per questo motivo che l'adolescente del nostro tempo non è più un adolescente trasgressivo. All'adulto è richiesto di essere più maturo del giovane, e forte di questa compiutezza la funzione che gli spetta è quella di accompagnare con gesto gentile ma fermo le istanze evolutive del giovane, aiutandolo a diventare. Diventare grande, diventare sé stesso. Diventare adulto raggiungendo il genitore nel punto in cui lui si trova già, e lì il genitore potrà cedergli il posto, fargli spazio. Allo stesso modo, attuare tutti gli stratagemmi possibili per impedirgli di trasgredire per evitarsi la personale paura, l'ansia e le eventuali conseguenze del dissidio uccide l'adolescente e la sua adolescenza. La funzione evolutiva della trasgressione può compiersi proprio in questo: la normale, e non preoccupante, dinamica in base alla quale il figlio contravviene a una regola e l'adulto, sicuro e tranquillo di quale sia la parte che deve fare in questo gioco di ruolo, rimprovera, punisce, prende provvedimenti. In sintesi, gli adolescenti devono trasgredire e, se questi non lo fanno, non sono ragazzi in gamba grazie a noi, bensì al posto nostro.

Sigmund Freud disse che "l'emancipazione dall'autorità dei genitori dell'individuo che cresce è uno degli esiti più necessari, ma anche più dolorosi, dello sviluppo". Gli esseri umani sono naturalmente programmati per vivere, evolvere e diventare essi stessi futuro a patto che, per farlo, davanti trovino sufficiente spazio libero.

In conclusione, gli educatori non possono più ignorare o fingere di non sapere che agli adolescenti serve l'adolescenza, e ciò significa avere genitori che si lascino volere male, che consentano ai figli di fare e sbagliare da soli, di scontentare, deludere e far sentire dei falliti mamma e papà. Che permettano ai propri ragazzi di godere dei vantaggi di avere sedici anni e fare più scemenze possibili in linea con la propria sensibilità, il proprio stile e il proprio talento. Che li lascino essere visti per chi sono davvero e non per come ai loro adulti serve che siano, essere ascoltati nella loro lingua, che è quella dei silenzi e dei gesti urlanti e non delle parole. Che non li rimproverino a fronte dei loro tentativi di crescere e diventare grandi, e che riconoscano invece i casi in cui si stanno facendo del male. Non significa

certo che valga tutto. Vuole dire, però, saper valutare a quale spettacolo del figlio si stia assistendo. Volendo infatti liberare gli adolescenti dalla prigionia della latenza in cui si sono rifugiati, occorre far sì che si tolgano dalla testa l'idea riparativa che sia compito loro, nel cuore dell'età della maturazione, dover saltare a piè pari un'intera fase della vita per andare a supplire alla carenza dei loro adulti di riferimento.

Compito dell'educatore, a questo punto, sarà chiaro che riguarderà un accompagnamento del giovane nel suo percorso adolescenziale ma, al contempo, un accompagnamento e sostegno del genitore che per la prima volta si trova a dover affrontare questo lungo periodo, altresì delicato, del proprio figlio/a.

Lettera che potrebbe scrivere un adolescente trasgressivo a mamma e papà (pp. 275):

*Cari mamma e papà, ho capito cosa è giusto e cosa è sbagliato, perché me lo avete insegnato voi. Fino a ieri ero un bambino, e qualunque cosa mi abbiate detto io l'ho mangiata, bevuta, presa e amata di qualunque qualità fosse, perché arrivavano da voi che siete il primo amore della mia vita. Oggi mi sono svegliato e sono un adolescente. Sembra che io non sia la stessa persona di ieri. Mi accorgo che voi siete insospettiti e vi capisco: ho la stessa, inquietante impressione. Vi amo ancora, vi amerò sempre, se anche non volessi più farlo, non saprei nemmeno come fare e temo che nemmeno Google mi aiuterebbe. Quindi, non abbiate paura. Se dovessi dirvi che vi odio, che non avrei mai voluto vivere in questa famiglia, qualora dovessi farvi male proprio nel punto vitale dove ho capito che morireste dissanguati senza nemmeno che io debba affondare troppo la lama, sarà solo perché sento una forza che mi spinge fuori dalla porta, lontano da voi. Mi spaventa e non vorrei andare. Mamma, ti rispondo male ogni volta che avrei voglia mi accarezzassi i capelli mentre me li asciughi con il phon rumoroso che dà fastidio a papà, dopo avermi fatto il bagno; papà, ti digrigno i denti quando vedo che hai un capello bianco in più e mi spavento, capendo che non potresti più prendermi sulle spalle e trovandomi ridicolo e con le lacrime agli occhi quando penso che al contrario potrei prenderti in braccio io. Ma vorrebbe dire che saresti diventato piccolo e vecchio, e l'idea di perderti mi svuota d'aria i polmoni. Così, me ne vado io. L'ho visto fare anche nei film: ci sono due che si amano e siccome stanno bene insieme gli viene ovviamente l'idea di rovinare tutto, che metti che poi si rovina tutto? E così faccio casino. Ho paura che se non lo faccio resto piccolo. E sapete qual è il problema? Che mi piacerebbe. Tanto. Troppo, e per me è insostenibile. Qualcosa dentro di me, in un punto non meglio identificato, mi mette in allarme: dice che se rimango il vostro piccolo sarò spacciato. È una voce che cerco di non ascoltare, ma oltre che dentro la ritrovo anche fuori: rimbomba a scuola, nelle piazze, dai tubi di scappamento dei motorini. Mi parla di come sono gli altri, mi dice che devo essere così anche io. E allora devo deludervi. Mi tocca. Se non deludo voi, deludo quelli che sono come me: deludo me. Ho anche pensato di farlo, ma mi ha investito una nausea che non vorrei più provare: non mi ha fatto stare bene. E così ho pensato: faccio casino, ma solo per un po'. Solo per vedere che effetto fa, solo per potermi guardare intorno e dire: l'ho fatto. Questa mattina sotto al cuscino, dove anni fa trovavo la monetina per il dente che mi era caduto, c'era una lista, non so come ci sia finita. Mentre ora so che la monetina era vostra e non della fatina dei dentini, so che invece questo elenco non lo è: mi chiede cose che non vorreste che facessi. Lo so perché l'ho imparato da voi, che non si fanno. Ma qualcuno dei miei amici le fa. E a me incuriosiscono. Siccome ho capito che sono proibite, mi viene in mente che se però le facessi lo stesso non sarei il primo... Adamo ed Eva, allora? Insomma, vado solo a dare un'occhiata, perché i casi sono due: o avete proprio ragione voi e certe cose è meglio non farle, quindi voglio smettere dopo averle provate, oppure vanno fatte proprio perché voi mi avete detto il contrario."*

In questo libro la scrittrice utilizza un linguaggio semplice e diretto che esprime una forte capacità di arrivare dritta al punto, senza troppi giri di parole. È un linguaggio comprensibile per chiunque, non solo per i professionisti dell'educazione: in tal senso, è in grado di avvicinare tutti al mondo della psicologia e dell'educazione, di cui grande esperta, senza rimuoverne la complessità.

Consiglio a tutti coloro che si ritrovano ogni giorno (o anche solo per un minuto) ad avere a che fare con il difficile compito di accompagnare un ragazzo nella fase più delicata della sua vita, l'adolescenza, la lettura di questo libro. Lo consiglio anche a coloro che di adolescenza non vogliono più saperne, che non hanno alcun interesse sul tema, e questo lo faccio perché penso che il futuro debba interessare a tutti, e che saranno proprio i ragazzi di oggi ad abitarlo. E allora perché non imparare a leggere i cambiamenti in atto, imparare a rivolgere uno sguardo che non sia giudicante nei confronti di questi giovani che fatichiamo sempre di più a capire ma che forse, se solo fossimo più predisposti ad ascoltare, capiremmo che sono anche migliori di noi.

L'adolescenza resta una fase cruciale per la vita di una persona, perché andrà a determinare che adulto sarà quel ragazzo/a. Ed è chiaro che, se ad accompagnarlo/a durante questa fase ci sono adulti consapevoli e responsabili, avremo in futuro adulti che lo saranno a loro volta perché l'adolescenza è andata sufficientemente bene. Assumersi le responsabilità è roba da adulti. Ed è esattamente questo che serve a un ragazzo: avere al suo fianco qualcuno che sia grande, già cresciuto. Di adolescenza non ce n'è una sola e non rimane uguale a sé stessa nel tempo: gli adolescenti sono cambiati e continueranno a cambiare, proprio come continua a mutare il contesto in cui vivono. Per questo è fondamentale per noi educatori (e non solo) rimanere aggiornati costantemente sui cambiamenti in atto.

Proprio questo è l'intento dell'autrice, avvicinare gli adulti al mondo dei giovani e aiutarli a comprendere meglio la

delicata fase dell'adolescenza per poter stare tutti un po' meglio.

Per concludere, riporto una citazione della stessa dott. Stefania Andreoli:

*"Voi pensate a fare gli adulti, così i ragazzi possono fare i ragazzi"*