

Einblicke und Ausblicke: Perspektiven für die Bildungsforschung und -praxis

Sguardi e traguardi: prospettive per la ricerca e la pratica educativa

Simone Seitz, Francesca Berti (Hrsg./a cura di)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

unibz
—
Freie Universität Bozen
Libera Università di Bolzano
—
Università Lìedia de Bulsan

Einblicke und Ausblicke: Perspektiven für die Bildungsforschung und -praxis

Sguardi e traguardi: prospettive per la ricerca e la pratica educativa

Simone Seitz, Francesca Berti (Hrsg./a cura di)

bu,press

bozen
bolzano
university
press



bu,press

Bozen-Bolzano University Press, 2024
Free University of Bozen-Bolzano
www.unibz.it/universitypress

Cover design/layout: ©bu,press
Printing: Fotolito Varesco

ISBN 978-88-6046-197-1
DOI 10.13124/9788860461971



This work—unless otherwise specified—is licensed under the
Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Inhaltsverzeichnis / Indice

Einführung	1
Introduzione.....	5
Il contributo del pensiero montessoriano nella formazione dei docenti: l'educazione cosmica come ponte fra accademia e territorio <i>Barbara Caprara, Giulia Consalvo, Alessandro Gelmi</i>	9
Sulle orme di John Dewey: la scuola attiva secondo Rebeca Wild <i>Francesca Berti</i>	33
“Scuola è il mondo”: esperienze e percorsi di scoperta e co-costruzione delle conoscenze tra adulti e bambini <i>Franca Zuccoli</i>	51
In und an Situationen lernen – Videogestützte Fallreflexionen zu Ein- und Ausschlussprozessen unter Kindern in der inklusiven frühen Bildung <i>Simone Seitz, Catalina Hamacher</i>	69
„Non è che tutti fanno la stessa cosa e uno fa una cosa diversa.“ – Zum verbindenden Potential des Montessori-Ansatzes für die Beziehung zwischen dem individuellen Bildungsplan und der Planung für die Klasse <i>Petra Auer, Vanessa Macchia, Barbara Caprara, Silver Cappello</i>	93
Partizipation und Inklusion stärken – Ressourcen und Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Familien mit Migrations- und Fluchterfahrung aus der Sicht pädagogischer Fachkräfte <i>Sabine Tiefenthaler, Laura Trott, Elena Martorana</i>	115

Giocare e imparare con le piante. Proposte innovative per superare la <i>plant blindness</i> in prospettiva <i>Lifelong, Lifewide, Lifedeeep Learning</i> <i>Giusi Boaretto, Beate Weyland</i>	135
Diventare cittadini digitali – Sviluppare competenze di cittadinanza attiva nei territori onlife <i>Francesca Ravanelli, Daniele Morselli</i>	159
Autorinnen und Autoren / Autrici e autori	179

“Scuola è il mondo”: esperienze e percorsi di scoperta e co-costruzione delle conoscenze tra adulti e bambini

Franca Zuccoli, Università di Milano-Bicocca

Abstract

Il presente contributo parte da un iniziale riferimento forte a Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), maestra e pedagoga, che nei primi anni del Novecento ideò un nuovo metodo didattico. Nello specifico, oggetto dello scritto è la sua storia personale e professionale, la sua evoluzione formativa, che l’ha portata per prima cosa a interrogarsi sulla realtà scolastica del tempo, a ricercare e conoscere altre proposte nazionali e internazionali, a rivedere i classici, giungendo a ideare e a dare forma concreta a quello che sarebbe diventato un nuovo metodo. Questo rapporto stringente tra pratica e teoria è quello che si è ricercato anche in altre figure di pedagogisti, didatti, maestri scelti nello specifico per il forte collegamento con il territorio, in cui le loro proposte si sono sviluppate. In particolare, sono state analizzate le figure di Mario Lodi (1922-2014), Loris Malaguzzi (1920-1994) con l’obiettivo di provare a individuare alcuni passaggi, ritenuti dagli stessi come imprescindibili o evidenti nello studio dei loro testi e delle loro pratiche, volti alla costruzione collettiva delle conoscenze in una relazione formativa tra adulti e bambini. In tutti questi esempi un ruolo fondamentale è sempre stato quello dedicato all’osservazione della realtà in cui si opera, oltre che alla valorizzazione delle capacità e competenze dei bambini, mantenendo nel tempo viva la potenzialità di una progettazione che sa modificarsi e accrescersi. Le figure presentate hanno ancora oggi la capacità di sorprenderci se le si sa osservare non tanto nella staticità di quanto scritto, ma nella progressione evolutiva delle loro proposte, fatte di concretezza, azione, sperimentazione, elementi attualmente necessari per leggere il contemporaneo e pensare concretamente al futuro.

1. Tra storia e contemporaneità

Quando si guarda alle principali figure, che ancora oggi annoveriamo nell'alveo delle pedagogiste e dei pedagogisti o delle maestre e dei maestri illuminati, molto spesso, si rimane affascinati dalle loro pagine, si annota qualche brano tra quelli letti, sentendosi, però, nella concretezza delle azioni che si compiono quotidianamente in ambito educativo, molto distanti.

Queste personalità si reputano esponenti storici sicuramente speciali, individui che hanno saputo certamente trasformare il mondo della scuola e dell'azione educativa, tuttavia, li si percepisce come poco aderenti alle esigenze della ricerca e della pratica, che la contemporaneità reclama costantemente.

Le difficoltà della scuola dal punto di vista di chi ci lavora: gli interrogativi e le incertezze di chi è in prima fila nelle dinamiche relazionali e di insegnamento-apprendimento proprie di queste professioni; le fatiche nel ricoprire i ruoli di educatori, maestri, professori; le incomprensioni dei molti universi che ruotano attorno a questo mondo; le pastoie burocratiche che sembrano imbrigliarlo, tutti questi poliedrici fattori rischiano, talvolta, di gravare su questo mestiere, di rendere lo sguardo di chi è direttamente implicato strettamente legato ai problemi del momento, poco capace di valorizzare le potenzialità esistenti e che costantemente vengono create, non sapendole proiettare in una progettualità che riesca ad avere un orizzonte più ampio.

Forse, proprio per questo, vale la pena di riattualizzare e valorizzare alcune figure, che storicamente si sono impegnate nei cambiamenti del sistema scolastico ed educativo loro coevo, per poterne scoprire alcuni passaggi attuativi, che ancora oggi possono risultare significativi e contemporanei sostenendo quanto si sta realizzando. Si tratta di proporre una nuova e diversa lettura dei loro testi, individuando gli aspetti trasformativi rispetto alla realtà in cui erano inseriti, osservando con attenzione: le scelte, le azioni consapevoli e verificabili, la costruzione di alleanze educative, la tenuta di fronte alle molte difficoltà e incomprensioni, la determinazione a fronte dei primi risultati di un cambiamento significativo, che ha richiesto sempre una lunga prospettiva temporale e di tenuta.

L'elenco di queste personalità sarebbe indubbiamente lunghissimo. Il suggerimento, se interessati a intraprendere questo cammino, è quello di riferirsi a qualche autore, sentito come più familiare, provando a ricostruire

la sua storia. L’ottica è sempre quella legata alla realizzazione concreta di trasformazioni didattiche che abbiano messo al centro la valorizzazione del potenziale esplorativo, conoscitivo, creativo dei bambini, in una visione in cui la costruzione della conoscenza sia stato un processo condiviso e in cui la scuola, il suo ambiente, le sue proposte, siano state l’elemento cardine di questo cambiamento, assumendo al contempo una prospettiva aperta in cui “la scuola è il mondo”, in costante relazione con l’esterno e con una presenza attiva nel territorio.

2. Giuseppina Pizzigoni: da scelta obbligata a professionalità consapevole

In questo breve contributo si è scelto di partire da una figura: quella di Giuseppina Pizzigoni con il suo metodo, che negli anni si è provato ad approfondire, in forza della carica di Presidente dell’Associazione Opera Pizzigoni e di docente di Didattica generale, non solo dal punto di vista storico, pedagogico e didattico, ma andando a valorizzare costantemente l’aderenza al contemporaneo e la ricchezza di questa proposta alla luce delle sfide che la società attuale continua a presentare. Per fare questo, nello scritto qui presentato, ci si è voluti confrontare in particolare con una dimensione più personale, che le lettere e i brani del diario della pedagogista consentono di cogliere, per comprendere i passaggi da lei attraversati, le scelte didattiche attuate e le sue motivazioni, rendendola così più vicina alle nostre storie così spesso irte di: ostacoli, decisioni, ripensamenti e riflessioni. È interessante, infatti, osservare gli autori individuati in ambito pedagogico, non come un dato statico, analizzando i metodi o gli scritti realizzati solo al termine di esperienze ormai mature, ma catturando, per quanto possibile, il tracciato evolutivo dello stesso percorso, le riflessioni, i singoli passi, comprendendo così meglio anche le decisioni, e posizionandole in una linea umana e professionale, ancora più vicina a noi, con cui risulta più facile confrontarsi. Un primo punto, che si è affrontato è stato quello dedicato al momento della scelta di queste professioni educative. Rispetto a una narrazione vocazionale, mitica e astratta, che connota il lavoro del maestro come un mestiere per cui si è quasi dei prescelti, individuati a priori, per molte delle persone qui indicate, leggendo i loro scritti, si può

cogliere come molto spesso non si sia trattato di una decisione volontaria e facile. Spesso infatti, questa risoluzione è stata il frutto di un compromesso tra le possibilità che si offrivano in momenti difficili, in particolare legate alle opportunità dedicate alle donne, e le proposte e necessità del mondo circostante. Per questo risulta significativo riportare le parole, così immediate e dirette di Giuseppina Pizzigoni, tratte dal suo diario, nel momento del superamento di un primo esame abilitante all'insegnamento nel 1888:

E venne il giorno di raccogliere il frutto dello studio: l'esame di patente. «Oh! se fossi bocciata!» pensavo: non era forse in questo la soluzione del mio destino? Ma no! Ebbi la patente. Lo spirito mio era in battaglia, ché vedevo avvicinarsi, inesorabile, la morte del mio ideale. Ed ecco il concorso per entrare nelle scuole del Comune di Milano. Devo concorrere. Riesco! Ho la nomina! Festa in famiglia. «È finita!» mi dissi io. «Sono condannata!». E come una condannata ai lavori forzati in vita, entrai nelle Scuole del Comune di Milano. (Pizzigoni, 1946, p. 12)

Il sogno di Giuseppina Pizzigoni, infatti, era completamente diverso da ciò che le era stato proposto dalla famiglia e da cui discendeva il suo percorso di studio. Il suo desiderio era quello di poter lavorare a teatro, come attrice. La passione per l'arte scenica, e per tutte le forme di arte, la caratterizzava pienamente, ma questa ipotesi di differente percorso lavorativo andava a scontrarsi con il pensiero, soprattutto materno, che aveva ipotizzato per le proprie figlie una sicura e tranquilla carriera nell'ambito scolastico, tra le poche tipologie di lavoro allora ipotizzate come opportune per le donne. Successivamente Pizzigoni durante i primi anni vissuti all'interno dell'istituzione scolastica, ricoprendo vari ruoli, quali: insegnante assistente soprannumeraria nella sua scuola d'origine, maestra di seconda classe, maestra di prima classe, mentre superava i vari esami abilitanti previsti, iniziò a elaborare un pensiero molto diverso, rispetto alla desolazione iniziale. L'essere "maestra vera", infatti, con un contatto costante con i bambini e una responsabilità completa nei riguardi del processo d'insegnamento-apprendimento, dapprima la incuriosì, arrivando poi a interessarla e, successivamente, ad appassionarla, sentendo però come necessario un cambio completo della modalità di azione del docente e di conseguenza della proposta scolastica, che aveva sperimentato in prima persona. Il desiderio di cambiamento, anzi la necessità di una trasformazione

radicale, nasceva proprio dall’essersi misurata con l’esperienza, dall’aver potuto iniziare a cimentarsi con una sua modalità operativa seppur sperimentale e incerta, sostenuta dalla necessità di un rinnovato studio e da un confronto continuo con altre esperienze innovative, che ricercava costantemente (Pizzigoni, 2022).

Gli anni da me vissuti nell’insegnamento, i primi incerti tentativi per applicare le teorie apprese, ma non approfondite alla Scuola Normale, le conquiste fatte via via a spese della esperienza quotidiana, lo studio cosciente del movimento della psiche infantile e una seria disanima dei metodi in atto mi hanno convinta che la scuola d’oggi non è l’occupazione geniale, utile, desiderata dai piccoli esseri che vi debbono vivere. (Pizzigoni, 1956, p. 18)

Come la stessa scrive, in un ulteriore passo qui riportato, questa sua insoddisfazione per il modo a lei contemporaneo di fare scuola la spinse a ripensare completamente questa istituzione, provando a scrivere di getto una nuova ipotesi, sicura della volontà di un cambiamento, e al contempo consapevole delle difficoltà e degli indubbi ostacoli che avrebbe incontrato sul suo cammino.

Vollì tentare di svecchiare la mia scuola per quanto mi fosse possibile, ma fui giudicata da molti una persona assai strana. L’animo mio però non si acquietava e studiando sempre direttamente la scuola, ebbi come una visione rapida e sintetica di quel che dovrebbe essere la scuola elementare. Allora (si era nel 1907), quasi obbedendo a una voce che mi dettava dentro, tracciai di un fiato i punti fondamentali su cui avrebbe dovuto poggiare la nuova scuola; vidi quale doveva essere l’ambiente nuovo; vidi come i ragazzi vi si sarebbero potuti muovere; vidi tutta la luce, la bellezza che da una vita così vissuta sarebbe derivata alle menti e alle anime infantili, e me ne formai l’ideale.

Era un sogno? Ne aveva tutti i caratteri, e da parecchie persone alle quali lo confidai mi sentii chiamare visionaria, utopista. Chiusi sotto chiave il mio piano di scuola ideale, e attesi, ma non inoperosa.

Seguii con interesse il movimento nel campo didattico [...] e vollì conoscere da vicino, fin dove mi era possibile, quanto si fa all’estero. (Pizzigoni, 1956, p. 18)

Ecco dunque la necessità di compiere molti passi, da lei individuati in modo puntuale: ristudiare i testi del passato, letti svogliatamente durante la scuola, alla ricerca di possibili ispirazioni; ricercare e raccogliere i programmi delle scuole estere, in cui venivano realizzate sperimentazioni per lei significative; frequentare un percorso di formazione approfondito; recarsi all'estero per verificare direttamente le esperienze che più si potevano collegare al nuovo progetto di una scuola rinnovata, che stava progressivamente prendendo forma.

Nel 1907 mi recai in Svizzera con l'amica mia prof. Maria Levi, che molto bene conosceva la lingua tedesca, per visitare qualcuna delle allora così dette «Les Écoles en plaine aire (sic)». Mi pareva un sogno che nessuno avesse avuto la mia stessa idea sul rinnovamento delle scuole. Fra le varie città ci fermammo a Mulhausen, ove i produttori del cotone D. M. C. avevano donato un castello e un parco per una scuola all'aperto. (Pizzigoni, 1946, p. 25)

Le due docenti amiche, giunte sul posto, osservarono attentamente la proposta scolastica, cogliendo come questo progetto fosse prioritariamente orientato a scongiurare nei bambini il rischio di infezioni respiratorie e polmonari, tipiche dell'epoca, senza però voler tenere in conto, in modo specifico, un vero rinnovamento didattico. Agli alunni, scelti a rotazione tra i bambini del circondario, era consentito di frequentare questa scuola all'aperto, per un periodo definito, al massimo sei mesi, rimanendo molto parte della giornata scolastica nel parco. Si trattava di un tempo libero, dedicato al gioco, che però nulla andava a incidere sul progetto complessivo del percorso di insegnamento-apprendimento, che rimaneva trasmissivo. Un risanamento del corpo, che non trovava dunque un adeguato supporto in un lato pedagogico, educativo. Così ne riferì Pizzigoni a una conferenza:

Trovai parecchio a ridire, per cui, ritornata in Italia, chiesi di riferirne alla Scuola Superiore di Magistero, che allora frequentavo presso la nostra R. Accademia. Mi fu concesso, e a quella mia esposizione invitai il R. Ispettore Scolastico del tempo, il quale domandò poi al mio Professore di Pedagogia dell'Accademia, se io non fossi un poco squilibrata. E si capisce! Descritta quella Waldschule, che teneva i ragazzi all'aperto quasi tutto il giorno, ma che faceva scuola col metodo dei cartelloni di vecchia maniera (ricordo il cartellone rappresentante una enorme mar-

gherita stinta dal tempo, mentre nei prati del parco le fresche margherite erano una festa per lo spirito!), io espressi il convincimento di poter fare molto meglio capovolgendo il metodo di far scuola allora in uso. Il mio squilibrio cominciava a dar segni evidenti! Tuttavia il Professore di Psicologia sperimentale della R. Accademia, udita la mia famosa lezione, e letto poi sui giornali il nome dei componenti il primo gruppo di aderenti alla mia idea di creare in Italia una *scuola nuova*, basata sulla riforma sostanziale del metodo d’insegnamento, incontratomi un giorno, mi espresse il suo disappunto per non essere stato da me informato, e mi donò subito mille lire, a prova del suo vivo interessamento.

Da allora il prof. Zaccaria Treves divenne membro competente e attivissimo del nostro Comitato. (Pizzigoni, 1956, pp. 336-337)

Pizzigoni, a fronte di queste proposte, che sentiva estemporanee e poco incisive a livello globale, pensava a una scuola che fosse efficace per tutti, radicalmente diversa, che consentisse a ogni bambino di praticare la vita all’aria aperta, di lavorare la terra, la cui didattica, però, necessitava di un radicale ripensamento, ancorando le scoperte e gli apprendimenti alle esperienze dirette degli alunni, e partendo da qui per costruire le varie conoscenze disciplinari, in un processo condiviso (Rossi Cassottana, 1988, 2004).

Questi percorsi di studio e ricerca personale, oltre che di progettazione di un nuovo disegno pedagogico ed educativo, non furono però un cammino isolato, ma un viaggio sostenuto da un comitato scientifico di tutto rispetto, costituito da personalità di questo calibro: l’astronomo Giovanni Celoria, il neurologo Eugenio Medea, lo psicologo Zaccaria Treves, il poeta Giovanni Bertacchi, gli industriali Paravia, Marelli e Bisleri. Questo ulteriore aspetto ci permette di sottolineare l’intraprendenza di Giuseppina Pizzigoni, la sua capacità imprenditoriale, oltre a mostrarci uno spaccato della società civile di allora, fortemente impegnata in ideali sociali e civici, di cui la scuola era uno dei primi e fondamentali tasselli (Canadelli & Zocchi, 2008). Credere in una giovane insegnante, convinta della necessità di un cambiamento concreto, voleva dire sposare una riforma e un rinnovamento in divenire, scommettere su una possibilità. La scelta di Giuseppina Pizzigoni, però, non era solo quella di una trasformazione edilizia e ambientale, su cui torneremo a breve, ma anche quella di pensare a un ruolo diverso dei bambini nei percorsi di insegnamento-apprendimento. L’azione degli alunni non si poteva più limitare

alla sola partecipazione a momenti giocosi, ma doveva rivoluzionare anche le stesse idee legate al processo didattico richiedendo loro la partecipazione attiva, lo sviluppo di un pensiero scientifico fatto di ipotesi da verificare puntualmente, l'acquisizione di un senso di responsabilità nei confronti delle comunità classe e scuola, oltre che la creazione di forti legami con il territorio circostante, come pure con quello più distante (Romanini, 1958).

Ecco, seppure in estrema sintesi, alcuni dei principi che caratterizzano ancor oggi la proposta legata al metodo Pizzigoni:

1. attenzione allo sviluppo fisico e culturale di ogni bambino;
2. esperienza diretta e sperimentazione dei bambini come prima fonte del processo di insegnamento-apprendimento;
3. abolizione dell'insegnamento teorico, realizzato esclusivamente con le parole;
4. utilizzo del metodo sperimentale e scientifico, per molte delle esperienze scolastiche;
5. progettazione accurata dell'ambiente interno ed esterno della scuola al fine di consentire percorsi di scoperta e di apprendimento, con una cura particolare dedicata all'aspetto estetico;
6. promozione della natura, dell'orto e degli animali come principali centri di interesse della scuola, attorno ai quali le varie discipline debbono e possono collegarsi agevolmente;
7. abolizione della visione di una scuola chiusa, sviluppo e mantenimento di un contatto costante, non episodico, con l'esterno;
8. individuazione della scuola come elemento vivo inserito pienamente nel mondo, arrivando ad affermare che: "scuola è il mondo";
9. frequentazione diretta del quartiere, della città, dell'ambiente circostante e di quello più lontano, grazie a un lavoro di individuazione delle esperienze significative a opera del docente;
10. valorizzazione dell'apporto culturale di ogni persona posta in contatto con i bambini, grazie alla mediazione del maestro;
11. articolazione negli anni delle proposte, con la sottolineatura di una progressività e una costante ripresa delle esperienze;
12. individuazione del lavoro dei bambini, pensato in una prospettiva collettiva, come elemento formativo (Zuccoli, 2021, pp. 307-308).

Un ulteriore aspetto che si vuole sottoporre all’attenzione di chi legge, è quello relativo all’ambiente scolastico, punto nodale del metodo ideato da Giuseppina Pizzigoni, già emerso, come riferimento puntuale, in molti passaggi di questo scritto. Anche su questo elemento si può certamente affermare come lei sia stata una delle antesignane in questo percorso di valorizzazione, rispetto a una scarsa attenzione dedicata agli spazi nella pedagogia della sua epoca. Quello dell’ambiente educativo è un punto inteso come parte fondante dello sviluppo dei bambini, fonte di apprendimento e di crescita, in particolare sotto due punti di vista:

- uno spazio architettonico progettato in modo accurato per favorire il benessere fisico, mentale di ogni bambino e, al contempo, per realizzare mille progetti didattici condivisi con il gruppo classe e con le altre classi, in una visione in cui l’ambiente diventa sapere incarnato;
- uno spazio inteso come raggio di azione della scuola con la capacità di coinvolgere molte realtà sociali e produttive circostanti, in una visione in cui tra scuola e mondo non vi è divisione, ma anzi è necessario instaurare una relazione profonda e un’osmosi costante, come possiamo notare in queste righe, particolarmente preziose e dettagliate di un suo capitolo intitolato “Le linee fondamentali”:

Per applicare il metodo sperimentale nell’insegnamento occorrono ambiente speciale, tempo largo e mezzi adeguati. [...] AMBIENTE Per ambiente adatto alla nuova scuola io intendo innanzi tutto un caseggiato semplice, che di per sé, nelle linee architettoniche, nel suo arredamento, valga a dare della casa dello studio un concetto severo e sereno, valga a facilitare ogni dovere scolastico e ad educare il senso estetico. Il caseggiato deve essere provvisto di spogliatoi, di palestra bene arredata, di porticato aperto e con pavimento battuto per le marce, di aule capaci, allietate da ampie finestre-porte dalle quali la luce entri a torrenti e i ragazzi possano uscire con frequenza e con scioltezza; di cucina bene arredata, di refettorio, di lavatoi, di docce e di servizi sanitari decenti. Non manchi la sala per le proiezioni, quella per la musica, per il lavoro, per il museo; per il Corso Popolare si aggiunga poi una piccola lavanderia, una stireria, una stanza-infermeria, separate dal corpo del fabbricato principale. Ogni stanza sia ornata di vedute prese dal vero e di quadri artistici, e il fabbricato sia posto in mezzo a un terreno che offra il campo di gioco, il giardino e l’orto quali palestra di educazione fisica e di istruzione per

tutte quelle conoscenze che ai fanciulli devono venire dallo studio della natura, e quali palestre di lavoro in quella parte che sarà coltivata dagli scolari. Il giardino abbia il pollaio, la conigliera, la vasca con i pesci, l'apiario, la gabbia con gli uccelli. Ma l'ambiente, per me, non è tutto qui. La scuola nuova che deve dare sperimentalmente le nozioni geografiche e le conoscenze di vita sociale, riterrà il suo ambiente le officine del fabbro, del magnano, del falegname, del vetraio, del fornaciaio; i laboratori diversi del calzolaio, del tessitore, del tintore; riterrà suo ambiente i prati, le campagne che circondano la città o il villaggio, il treno, il battello a vapore, e tutti quei paesi abbastanza vicini che servono mirabilmente al maestro per dare agli scolari il concetto di pianura, di monte, di valle, di torrente, di fiume, di lago, di ponti, di provincia, di regione e della vita varia che vi si vive. L'ambiente scolastico per una scuola che vuol mettere gli scolari in contatto col mondo è... il mondo. (Pizzigoni, 1956, pp. 31-33)

3. Mario Lodi e la costruzione di un percorso professionale

A seguito di questa prima esplorazione del mondo pizzigoniano, risulta significativo porre in confronto questa figura con altre due emblematiche, sempre dell'ambito educativo e scolastico in trasformazione, per cogliere alcuni passaggi comuni, riferimento esplicito a un processo di crescita e di costante cambiamento. L'individuazione degli autori: Mario Lodi e Loris Malaguzzi, è stata compiuta tra le molte possibili, in particolare per sottolineare tre aspetti, che paiono creare alcune associazioni, seppure molto rispettose delle differenze fondamentali: la pratica costantemente mantenuta all'interno della scuola con una loro presenza quotidiana; la creazione di percorsi didattici innovativi; l'attenzione all'ambiente come potente elemento trasformativo; la cura verso la dimensione estetica e i linguaggi artistici, intesi come parte fondante del percorso educativo. Certamente la scelta avrebbe potuto privilegiare anche altre figure, tante sono, infatti, le professionalità del mondo educativo che possono rispondere ad alcune di queste caratteristiche. Ad aggiungersi a queste peculiarità sono anche: la modalità di crescita della consapevolezza, la volontà di ricerca e di confronto con altri autori, la capacità di interrogarsi sui risultati raggiunti e una notevole competenza e cura nel documentare l'esperienza,

per poterla poi condividere con gli altri. Non si tratta mai di passaggi identici, anzi talvolta molto differenti sia per epoca storica, sia per prospettive culturali e sociali, ma l’attenzione alla scuola, intesa come garante del percorso educativo, risulta un punto di collegamento, che permette di comprendere meglio lo stesso percorso pizzigioniano (tra similarità e differenze). Nessun confronto da intendersi in modo forzato, ma solo una pista per interpretare e rivolgersi nuovamente al contemporaneo, per capire come anche in altri momenti storici molti altri autori hanno avuto l’esigenza e sono riusciti a cambiare dall’interno il mondo della scuola, con quali difficoltà e grazie a quali strategie. Un confronto non per omologare, ma per sottolineare anche differenze, oltre che per aprire riflessioni sempre più ampie su queste figure professionali e sulle grandi potenzialità trasformative.

Se torniamo dunque a confrontarci con la figura di Mario Lodi, anche la sua esperienza di maestro, seppure di stampo diverso rispetto a quella di Pizzigoni, sia per il periodo storico, sia per la formazione, sembra sottolineare le incertezze vissute agli inizi della sua carriera e al contempo, i sogni per un futuro, anche professionale, differente. Ecco come ce ne parla, la figlia Cosetta, ricordando i primi passaggi, nella presentazione di una mostra dedicata alla figura del padre.

La mostra *La scuola di Mario Lodi* è un racconto che si snoda in un’ordinata sequenza ... Inizia quando il giovane maestro Mario nel 1940 ha il primo impatto con la scuola e subito scopre di sentirsi inadeguato, non si riconosce e si allontana, ritiene che insegnare non sia il suo mestiere e si dedica ad attività artistiche in cui può esprimere il suo talento. Nel frattempo subisce la guerra e la prigionia. Ma il debito morale nei confronti dei genitori che, con grandi sacrifici, l’avevano fatto studiare, lo riporta al dovere e nel 1948 diventa maestro di ruolo. Sono gli anni faticosi del dopoguerra, di un paese disastroso in cui la scuola è ancora modello di autoritarismo. Dopo un anno pieno di incertezze e continue crisi intuisce che la ricostruzione culturale e politica di una Italia nuova e libera non poteva prescindere dal ripensamento di quel che doveva essere la scuola ... (Casa delle Arti, 2016, p. 6)

Gli interrogativi, i dubbi, le incertezze che lo caratterizzano, spingono Mario Lodi a non fermarsi, a incontrare altri docenti, a studiare nuovi testi, ad approdare a una comunità di professionisti che dal basso si stava costituendo.

Sarà, infatti, un incontro casuale nel 1955, con i primi insegnanti impegnati nel Movimento di Cooperazione Educativa, a permettere al giovane maestro di condividere valori e principi, confrontandosi in modo aperto con i colleghi, sparsi su tutta la penisola, in un continuo scambio di esperienze e di partecipazioni a percorsi di formazione,

Emerge, tra le altre peculiarità della sua professionalità di insegnante in ricerca, una caratteristica evidenziata anche in Giuseppina Pizzigoni, quella di sapere osservare con attenzione le azioni dei bambini, volendo prendere nota delle specificità proprie dei loro linguaggi, costruendo, a partire da queste osservazioni, percorsi mirati, con una particolare cura nei confronti dei linguaggi artistici, allora poco considerati.

Cominciai così a imparare dai bambini qualcosa del loro linguaggio grafico e del loro modo di pensare e di vedere le cose, evidenziato soprattutto nelle discussioni sulle pitture. Fu per me una scoperta continua, per mezzo della quale recuperai la mia infanzia: infatti nel loro modo di esprimersi, di raccontare e di riflettere sui lavori dei compagni sentivo che anch'io ero così quando negli anni dell'infanzia, scoprivo le cose del mondo: le persone che avevo vicino e che mi amavano, gli animali del cortile, l'acqua del mastello e del mare che mi attirava e mi invitava a giocare, la terra, il fuoco che crepitava nel focolare, e il cielo pieno di stelle nelle notti estive. E tutto nella felicità del gioco. (Lodi, 1999, p. 4)

Questo dare valore alla collettività, proprio della sua modalità di operare, non dimenticava mai però di prestare attenzione alle singole individualità, che attraverso percorsi mirati, rispettosi della poliedricità dei linguaggi avevano modo di manifestarsi e di crescere.

Osservando con attenzione le pitture dei bambini scoprivo che ognuno, come ha una sua personale scrittura, ha anche un modo personale e originale di accostare i colori preferiti e di usare il segno: chi per esempio usava il contorno scuro, chi il contorno chiaro, chi non contornava affatto. Notavo anche che, pur nei diversi soggetti, ogni bambino aveva un modo particolare, inconfondibile, di realizzare il quadro: non c'era bisogno della firma per sapere chi era l'autore. La tecnica personale non era però statica: manteneva i caratteri originali ma col tempo si evolveva e accompagnava lo sviluppo intellettuale del bambino, proprio come avviene per

gli artisti che, pur conservando il loro particolare stile, sviluppano la tecnica in funzione espressiva. (Lodi, 1999, p. 4)

Costruire le conoscenze con i bambini, attivare percorsi di scoperta e di ricerca, valorizzare la voce degli alunni sono pratiche continuamente attivate da Mario Lodi, che non dimentica di suggerirle ai nuovi maestri, nella visione e costruzione di quella che immagina come una scuola diversa, rispetto a quella che lui vedeva ancora attorno a sé.

Qui il maestro deve essere capace di lasciare la parola ai bambini, di ascoltarli, di imparare da loro la storia che si portano dietro, di lavorare quindi insieme agli altri, ipotizzando e verificando. ... Per questo il maestro, in questa scuola, assume un significato di alta professionalità. È infatti una persona che continua a conoscere e a imparare, perché parte non da sue conoscenze astratte, ma da quelle degli altri, per mettere in moto un lavoro organizzato che produce autentica cultura, motivata e fondata sulle conoscenze reali precedenti da sviluppare in ogni direzione. In questa scuola il maestro non si pone un livello prefissato da raggiungere, ma molto di più: il suo obiettivo è che ognuno raggiunga il massimo livello possibile, arricchendo così se stesso e il gruppo (la società) in cui vive e lavora. (Lodi, 1982, p. 93)

Il percorso di Mario Lodi nel progredire degli anni cresce in modo costante, mantenendo la capacità di documentare con attenzione i percorsi realizzati, ridandoci la possibilità di vivere con lui i vari passaggi grazie ai diari, che negli anni lui ha redatto. Anche su questo aspetto, una riflessione rispetto alle difficoltà sperimentate nei suoi primi momenti di insegnamento, ci mostra la necessità e la volontà di puntare su un lavoro riflessivo rigoroso e determinato, che richiedeva molto tempo alla documentazione attenta da condividere con altri colleghi, che era usata in funzione della costruzione di una professionalità sempre più consapevole. Una figura di maestro, intellettuale e scrittore (Cantatore, Meda, Tonucci, 2024) instancabile, curiosa e indagatrice, che grazie alla ricchezza della sua personale esperienza riusciva ad offrire uno spazio ancora più consistente e aperto alla costruzione della conoscenza da parte dei suoi alunni.

4. Loris Malaguzzi: l'importanza dei cento linguaggi dei bambini e del coinvolgimento della comunità

Un'ulteriore figura, coeva di Mario Lodi, è quella di Loris Malaguzzi, che in questo progetto relativo alla costituzione di una scuola nuova, in particolare dedicata ai bambini più piccoli delle scuole dell'infanzia e dei nidi, riuscì a costruire un progetto dal grande spessore nazionale e internazionale. Risulta qui opportuno soffermarsi su due soli punti, proprio per la necessità di sinteticità di questo scritto, che hanno caratterizzato questa esperienza ancora estremamente vitale e illuminante: la valorizzazione delle intelligenze dei bambini e l'uso di un ambiente inteso come "terzo educatore", felice espressione coniata dallo stesso Malaguzzi.

Ascoltare le memorie dei bambini, oppure i desideri, i pensieri..., è il modo che preferite utilizzare per un progetto? Sì, iniziare un progetto significa in qualche modo avere già dentro, come adulti, la consapevolezza di quello che si fa e che potrà accadere, il che vuol dire premunire già di molto le attese degli adulti. Attese che in parte saranno deluse, attese che in parte verranno ingigantite, demolite, ritrovate, perdute o rincorse nel viaggio che i bambini fanno. ... E nella grande negoziazione che nascerà tra loro [i bambini], quello che in genere si assiste è la straordinaria capacità che hanno i bambini pure di formazione di intelligenza diversa, di attitudini diverse di produrre progressivamente una specie di convergenza e quindi una fruttificazione straordinaria di idee. Lungo la strada le idee si assottigliano, si selezionano. (Edwards et al., 1995, p. 101)

Relativamente all'importanza della negoziazione nella costruzione della conoscenza e della presenza dei molti linguaggi, c'è un ulteriore passaggio, che è importante riportare:

Compito di chi educa non è solo quello di consentire alle differenze di esprimersi, ma di rendere possibile un loro negoziare e alimentarsi nel confronto e nello scambio. Differenze tra soggetti ma anche differenze tra i linguaggi (verbale, grafico, plastico, musicale, gestuale, ecc.) perché è nel transito da un linguaggio a un altro, oltre che nella loro reciproca interazione, che verrebbero consentiti creazione e

consolidamento dei concetti e delle mappe concettuali. (Cavallini & Giudici, 2009, p. 81)

L’ambiente interno ed esterno, in sezione e negli spazi comuni, in questo percorso flessibile e articolato gioca quindi un ruolo fondamentale, presentandosi come una possibilità di scoperta, luogo dell’incontro con gli altri, oltre che con i materiali e gli strumenti accuratamente progettati e selezionati, in cui grazie a una modalità che è tipica del gioco si procede insieme, costruendo nuovi passaggi di senso.

Spazio trasformabile, duttile, in grado di consentire modi diversi di abitarlo e usarlo nell’arco della giornata o con il passare del tempo. ... L’ambiente scolastico deve essere flessibile nel tempo e manipolabile; esso deve anche mutare, essere modificato dai processi di autoapprendimento dei bambini e a sua volta interagire con questi processi e modificarli. Evoluzione quindi come condizione operativa e culturale dello spazio. (Ceppi & Zini, 1998, pp. 18-19)

In questi due aspetti, che si sono brevemente trattati, è importante sottolineare come la grande rivoluzione compiuta da Malaguzzi insieme a tutti i docenti coinvolti, sia partita sempre dall’ascolto, dalla raccolta e dalla documentazione delle voci dei bambini, stimolati dalle esperienze proposte dagli adulti, i quali erano però anche capaci di cogliere le sollecitazioni spontanee degli alunni, facendole diventare percorsi di conoscenza condivisa.

Un’ultima prospettiva delle scuole di Reggio Emilia, che non va tralasciata, è quella che non dimentica, anzi tiene nelle prime posizioni il coinvolgimento di tutti i docenti, dei genitori e della comunità nello sviluppo di questa proposta:

Nel nostro sistema, pur sapendo quanta forza di centralità rappresentino i bambini, abbiamo sempre la convinzione di una relatività e di una incompiutezza che possono essere meglio affrontate da una seconda e terza centralità costituita dagli insegnanti e dalle famiglie. Una terna di centralità è allora il nostro assunto. Fare una scuola amabile (operosa, inventosa, vivibile, documentabile e comunicabile, luogo di ricerca, apprendimento, ricognizione e riflessione) dove stiano bene bambini, insegnanti e famiglie, è il nostro approdo. Dargli organizzazione, contesti,

funzioni, procedure, motivazioni e interessi, è la strategia che mira a fondere le centralità, a intensificare le relazioni tra i soggetti protagonisti. (Edwards et al., 1995, p. 63).

5. Alcune riflessioni

A conclusione di quella che possiamo intendere come una rapida scorribanda nel territorio proprio della storia della didattica e della pedagogia, con uno sguardo attento alle vicende personali e professionali dei protagonisti interpellati, scelti tra i molti che in quegli stessi anni si sono cimentati in questo mestiere e che avrebbero avuto sicuramente molte altre interessanti sollecitazioni da proporci, risulta significativo sottolineare alcuni degli aspetti rintracciati nelle loro narrazioni, che possono risultare utili a chi intraprende questa professione o la sta già vivendo.

Il primo aspetto è quello che richiama una piena consapevolezza nello svolgimento di questa professione, sentita fin da subito come estremamente importante, sia nei confronti del potere trasformativo della società, sia nella valorizzazione delle potenzialità e dei linguaggi propri dei bambini.

In alcuni casi, come per Giuseppina Pizzigoni e Mario Lodi, ma certamente per molte altre figure, l'avvio all'insegnamento non è sempre stato scelto in modo libero, talvolta seppure imposto inizialmente, è stato successivamente vissuto in modo costruttivo nell'interrogarsi, nel potenziare le proprie capacità, in una ricerca continua di nuovi approfondimenti e sperimentazioni, accettando le difficoltà, per migliorare e aprendosi ai cambiamenti.

La volontà di continuare a riflettere sulle azioni compiute (Schön, 1983), molto spesso ha spinto Pizzigoni a non fermarsi e a partecipare a formazioni approfondite, guardando all'esperienze nazionali e internazionali, ponendosi in relazione con le comunità di docenti in ricerca, come la storia di Lodi e Malaguzzi, mostrano in modo costante.

L'attenzione prioritaria alle esperienze dei bambini e alla costruzione delle conoscenze (Nigris et al., 2021), sviluppate a partire da proposte intenzionali o spontanee (Foster, 2022), diventa così un aspetto caratterizzante delle varie esperienze, unito alla consapevolezza dell'importanza di un ambiente di apprendimento significativo e ricco di potenzialità (Castoldi, 2020) e alla

cura per una comunicazione e documentazione dei percorsi realizzati e oltre che delle varie proposte, aperte alle comunità.

Ecco, allora, che proprio queste figure, se lette nel loro essere contemporanee e presenti anche nel nostro tempo, possono essere stimolo e occasione per rileggere la propria professionalità ponendola in relazione con gli spunti scoperti, osservando i passi già compiuti e rilanciando la propria azione verso le sfide attuali e future. Un modo forse per poter uscire dalla solitudine di questa professione (Perla, 2008; Sibilio, Angelo, 2019), che se non vissuta in uno spirito condiviso, risulta un percorso che può mostrarsi come estremamente faticoso e irto di ostacoli, difficilmente propenso ad agire verso un cambiamento significativo.

Bibliografia

- Canadelli, E., Zocchi, P. (a cura di) (2008). *Milano scientifica 1875-1924* (vol.I). Sironi.
- Cantatore, L., Meda, J., Tonucci, F. (a cura di) (2024). *Mario Lodi: maestro, intellettuale, scrittore*. Carocci.
- Casa delle Arti e del Gioco-Mario Lodi. (2016). *La scuola di Mario Lodi*. Casa delle Arti e del Gioco-Mario Lodi.
- Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Carocci.
- Cavallini, I. & Giudici, C. (a cura di) (2009). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente o in gruppo*. Reggio Children.
- Ceppi, G. & Zini, M. (a cura di) (1998). *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambienti per l'infanzia*. Reggio Children e Comune di Reggio Emilia- Nidi e Scuole dell'Infanzia.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (a cura di) (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior.
- Foster, J. (2022). *La scoperta come apprendimento. Un metodo di insegnamento basato sull'indagine personale dei ragazzi*. Babalibri.
- Lodi, M. (1982). *Guida al mestiere di maestro. Sapere insegnare dalla parte dei bambini. Come conoscerli e aiutarli a crescere nella scuola di tutti*. Editori Riuniti.

- Lodi, M. (1999). *L'arte del bambino*. Casa delle Arti e del Gioco.
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Edition Autrement.
- Nigris, E., Teruggi, L. & Zuccoli, F. (a cura di) (2021). *Didattica generale*. (2a ed. riveduta). Pearson.
- Perla, L. (2008). L'implicito malessere ex cathedra. *Quaderni di didattica della scrittura*, 5(2), 25-0.
- Pizzigoni, G. (1946). *La storia della mia esperienza o come l'Autrice vide nel suo spirito il rinnovamento della Scuola Elementare d'Italia*. (s.e.).
- Pizzigoni, G. (1956). *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*. La Scuola.
- Pizzigoni, G. (2022). *Le mie lezioni ai maestri d'Italia e altri scritti*. Edizioni Junior.
- Romanini, L. (1958). *Giuseppina Pizzigoni e la prima realizzazione di una pedagogia scolare autosufficiente*. La Scuola.
- Rossi Cassottana, O. (1988). *Giuseppina Pizzigoni. Oltre il metodo: la "teorizzazione nascosta"*. La Scuola.
- Rossi Cassottana, O. (2004). *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*. La Scuola.
- Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner*. Basic Books.
- Sibilio, R., & Angelo, F. (2019). *La solitudine del docente. Complessità sociale e sostenibilità del lavoro* (pp. 1-88). Giappichelli.
- Zuccoli, F. (2021). Tra metodi, modelli, approcci e riferimenti espliciti. In E. Nigris, L. Teruggi & F. Zuccoli (a cura di), *Didattica generale* (2a ed. riveduta, pp. 281-334). Pearson.

Autorinnen und Autoren / Autrici e autori

Petra Auer – petra.auer@unibz.it

ist Junior-Forscherin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen. Aktuell liegen Ihre Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Inklusionsforschung, Kindheitsforschung, Werteforschung im Kontext der Grundschule mit Bezug zu den Themen der Akkulturation und Sozialisation.

Francesca Berti – francesca.beriti@unibz.it

è ricercatrice junior presso la Facoltà di Scienze della formazione della Libera Università di Bolzano. I focus della sua ricerca sono la pedagogia e la didattica del gioco e l'educazione al patrimonio. Ha conseguito la laurea in Lettere Moderne presso l'Università di Verona (2001), il master in Development Studies presso SOAS – University of London (2004) e il dottorato di ricerca in Erziehungswissenschaft presso Tübingen Universität (2019).

Giusi Boaretto – gboareto@unibz.it

è laureata in Scienze della Formazione presso l'Università di Padova, è dottoranda in Pedagogia e Didattica presso la Libera Università di Bolzano. Ha frequentato la formazione in Pedagogia Steineriana. I suoi studi approfondiscono, in prospettiva interdisciplinare, il rapporto tra umano e non umano, l'educazione ecologica di insegnanti in formazione, lo sviluppo di curricula orientati a promuovere competenze green. La sua ricerca si concentra sulla creazione di ambienti educativi multispecifici. È ricercatrice in attività di ricerca-formazione rivolte a comunità scolastiche.

Silver Cappello – silver.cappello@unibz.it

è docente di scuola primaria con la specializzazione come insegnante di sostegno. Nel 2017 ha concluso il dottorato di ricerca in Pedagogia generale e sociale e Didattica generale presso la Libera Università di Bolzano. In seguito,

ha lavorato come insegnante nelle scuole primarie in Alto Adige e, dal 2020 al 2024, come assegnista di ricerca presso il Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica della Libera Università di Bolzano.

Barbara Caprara – barbara.caprara@unibz.it

dal 2005 è ricercatrice in didattica presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Si occupa di innovazione didattica con particolare interesse per l'ambito della prima infanzia e dell'istruzione primaria. Promuove sperimentazioni e svolge attività didattiche e di ricerca legate agli ambienti di apprendimento, alla declinazione educativa delle risorse ambientali e naturali, alla diffusione dell'approccio Montessori. L'impegno legato al lavoro di Maria Montessori la vede inoltre attiva in diversi ambiti sperimentali e di ricerca, sia in Italia, sia a livello internazionale.

Giulia Consalvo – giulia.consalvo@unibz.it

è dottore di ricerca in Pedagogia generale, Pedagogia sociale e Didattica generale e docente a contratto presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. È inoltre insegnante di scuola primaria e consulente per diversi Istituti scolastici del Nord Italia, nonché formatrice e coordinatrice scientifica di corsi di Differenziazione didattica Montessori. Attualmente è assegnista di ricerca presso il Centro di Competenza per l'Inclusione scolastica della Libera Università di Bolzano.

Alessandro Gelmi – algelmi@unibz.it

è dottorando in Scienze Educative e Sociali presso la Libera Università di Bolzano, visiting research student presso la Simon Fraser University di Vancouver e membro del consiglio accademico del CIRCE (Centre on Imagination in Research, Culture and Education). I suoi interessi di ricerca si focalizzano sull'immaginazione e sulla creatività nella progettazione didattica e nella formazione degli insegnanti, con particolare attenzione alla teoria dell'Educazione Immaginativa e alle sue applicazioni nel contesto della scuola primaria.

Catalina Hamacher – catalina.hamacher@uni-due.de

Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich Kindheitsforschung an der Universität Duisburg-Essen, Deutschland. Ihre zentralen Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Kindheitsforschung und Inklusion im Primar- und Elementarbereich.

Vanessa Macchia - vanessa.macchia@unibz.it

è prof.ssa aggr. di Didattica e Pedagogia Speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano. Svolge attività di ricerca nell'ambito dell'inclusione scolastica e sociale, disabilità e giustizia sociale. In particolare, i suoi temi si rivolgono alla prima infanzia 0-6, comportamenti sfidanti, Bisogni Educativi Speciali e materiali didattici inclusivi. È vicedirettrice del Centro di Competenza per l'inclusione Scolastica della Libera Università di Bolzano. È delegata come referente all'inclusione e al diritto allo studio degli studenti con disabilità e DSA.

Elena Martorana – elenamartoranapsicologa@gmail.com

ha studiato Scienze e Tecniche Psicologiche presso l'Università degli Studi di Firenze. Ha conseguito la laurea magistrale in Psicologia Clinica dello Sviluppo presso l'Università degli Studi di Padova. Nel 2021 ha superato l'esame di stato per l'abilitazione alla professione di Psicologo ed è iscritta nell'Ordine degli Psicologi della Provincia di Bolzano. Nel 2022 ha iniziato la Scuola di Specializzazione in psicoterapia cognitivo-comportamentale. Attualmente lavora come libera professionista e coordina alcuni servizi dell'associazione "La Strada-Der Weg".

Daniele Morselli – daniele.morselli@unibz.it

è ricercatore senior presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione presso la Libera Università di Bolzano. Ha svolto un postdoc Marie Curie presso l'Università di Helsinki e una fellowship Fulbright presso Ohio University negli Stati Uniti. Si occupa di modelli di educazione all'imprenditorialità intesa come competenza chiave per l'apprendimento permanente e di cambiamento sociale e organizzativo attraverso la Teoria Storico Culturale dell'Attività (CHAT) e

Autor:innen

il Change Laboratory Scopus. Ha ottenuto il premio SIPED (2021) e il premio Visalberghi di SIRD (2022).

Francesca Ravanelli – francesca.ravanelli@unibz.it

è docente a contratto in Storia della Pedagogia, Pedagogia interculturale e Pedagogia della comunicazione e dei media; è Tutor accademico per la didattica digitale nel Master Iris presso l'Università di Bolzano. Si occupa costantemente della dimensione digitale ed è formatrice per l'innovazione didattica presso la Provincia di Bolzano dove segue anche i percorsi abilitanti presso la Formazione Professionale, attraverso il portfolio digitale. Precedentemente è stata coordinatrice per il tirocinio e viceresponsabile dell'Ufficio Tirocinio presso la stessa Facoltà.

Simone Seitz – simone.seitz@unibz.it

hat die ordentliche Professur für Allgemeine Didaktik und Inklusive Pädagogik an der Fakultät für Bildungswissenschaften inne und leitet das Kompetenzzentrum für Inklusion im Bildungsbereich an der Freien Universität Bozen, Italien. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Grundschulforschung, Kindheitsforschung und Schulentwicklungsforschung mit Fokus auf Bildungsgerechtigkeit, Differenz und Inklusion sowie im Feld der Professionalisierung von Lehrpersonen und pädagogischem Fachpersonal.

Sabine Tiefenthaler – sabine.tiefenthaler@unibz.it

studierte an der Universität Wien Bildungswissenschaften und promovierte zum Thema Resilienz geflüchteter Frauen an der Freien Universität Bozen, wo sie auch als Post-doc an der Fakultät für Bildungswissenschaften tätig war. Weiter verfügt sie über einen Master in Systemischer Beratung. Aktuell ist sie an der Pädagogischen Hochschule Tirol für den Bereich Inklusion und Diversität als Vertragshochschullehrperson (Verwendungsbezeichnung Professorin) und als freie Dozentin an der Universität Wien und der Freien Universität Bozen tätig. Ihre Schwerpunkte sind: Partizipative Sozialforschung, Gender & Migration, Diversität & soziale (Un)Gerechtigkeit im Bildungs- und Sozialwesen.

Laura Trott – trott.laura@icloud.com

ist Pädagogin des Amtes für Kleinkindbetreuung des Betriebs für Sozialdienste Bozen und ab dem Wintersemester des akademischen Jahres 2024/2025 Hochschulprofessorin für Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Sie studierte Sozialarbeit und Sozialpädagogik und promovierte an der Freien Universität Bozen zur Agency unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge. Ihre Forschung konzentriert sich auf Diversität, Interaktionsqualität und Qualitätsentwicklung/Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung.

Beate Weyland – beate.veyland@unibz.it

è professoressa di Didattica e Sviluppo della scuola presso la Libera Università di Bolzano. Dirige presso l'ateneo il laboratorio scientifico-interdisciplinare EDENLAB con l'obiettivo di intrecciare pedagogia e architettura per promuovere benessere e comfort negli ambienti educativi con il beneficio della natura e delle piante. L'approccio della Didattica Sensoriale coinvolge gli aspetti materici dell'interazione attiva con la cultura e la conoscenza e si nutre del contributo del mondo del design e delle teorie e pratiche che valorizzano il gioco come dimensione fondamentale per lo sviluppo del potenziale umano.

Franca Zuccoli – franca.zuccoli@unimib.it

è professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, Università degli Studi di Milano-Bicocca. Docente di Didattica generale e di Educazione all'immagine. Coordinatrice del dottorato in Patrimonio Immateriale nell'innovazione socio-culturale. Presidente di Opera Pizzigoni. Nei suoi campi di ricerca è presente un'attenzione specifica nei confronti di: scuola, ambienti di apprendimento, relazione tra didattica generale e didattiche disciplinari, patrimonio culturale, materiale e immateriale, rapporto tra museo e comunità.

