



dimorare
la fragilità

Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto
Beatrice Saltarelli, Maria Valentini
[a cura di]

L'umano alla prova

Questioni educative per il nostro tempo





dimorare
la fragilità

Collana diretta da
Christian Crocetta e Enrico Miatto

7

Comitato scientifico

Aurora Bernal Martínez de Soria (Universidad de Navarra)
Giovanni Bombelli (Università Cattolica del Sacro Cuore)
Fabio Bocci (Università di Roma Tre)
Thomas Casadei (Università di Modena e Reggio Emilia)
Anna Rosa Favretto (Università di Torino)
Valeria Friso (Università di Bologna)
Catia Giaconi (Università di Macerata)
Olivier Guillod (Université de Neuchâtel)
Sandra Hotz (Université de Fribourg / Université de Neuchâtel)
Michele Marchetto (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Cecilia Marchisio (Università di Torino),
Marco Alberto Quiroz Vitale (Università di Milano “La Statale”)
Ciro Tarantino (Università della Calabria)
Massimiliano Verga (Università di Milano Bicocca)

Comitato scientifico di referaggio

Paolo Addis (Scuola Sant’Anna di Pisa)
Emanuele Balduzzi (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Barbara Giovanna Bello (Università di Milano “La Statale”)
Maria Giulia Bernardini (Università di Ferrara)
Nataschia Curto (Università di Torino)
Luca Decembrotto (Università di Bologna)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)
Marco Emilio (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Claudia Giorgini (Università Pontificia Salesiana)
Giuseppe Manzato (Facoltà Teologica del Triveneto)
Letizia Mingardo (Università di Padova)
Anna Pileri (Università di Bologna)
Luciana Rossi (Istituto Universitario Salesiano Venezia)

I volumi della collana saranno sottoposti a un sistema di double blind review

Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto
Beatrice Saltarelli, Maria Valentini
[a cura di]

L'umano alla prova

Questioni educative per il nostro tempo





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

ISBN volume 979-12-5568-477-0

2026 © by Pensa Evolution Srl
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione	11
<i>Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto, Beatrice Saltarelli, Maria Valentini</i>	

Parte 1

Ecologia, ambienti di apprendimento, sfide per il futuro nella società post-mediale

Albertos, Aranzazu	16
Principios pedagógicos para la integración de la educación ambiental y el desarrollo sostenible en entornos educativos diversos	
Arsena, Angela	26
Algoritmo dell'avere e vigna della dignità. Sulla conversione pedagogica dell' <i>homo performans</i>	
Augelli, Alessandra	34
Custodire la terra: il contributo dei film d'animazione all'educazione ambientale dei bambini e dei ragazzi. Ecologia, ambienti di apprendimento, sfide per il futuro nella società post-mediale	
Bon, Giuseppe	42
Formazione bioetica e direzioni di cura. Traiettorie di responsabilità e orizzonti di senso	
Bonafede, Paolo	55
Tatto e risonanza: principi per una pedagogia ecologica	
D'Amante, Maria Francesca	65
<i>L'attenzione sull'uomo</i> nell'educazione iperconnessa. Pensare il presente con Edda Ducci	
Elia, Domenico Francesco Antonio	75
La sopravvivenza dell'umanità è a rischio? Il ruolo educativo della <i>Survival Research</i>	
Finestrone, Francesca; Toto, Giusi Antonia	85
Rafforzare la coscienza ecologica: metodologie didattiche innovative per un futuro sostenibile	
Fulio Bragoni, Fabrizio	92
World Gone Wrong: a favore di una dis-educazione civica	

Hernanz Moral, José Antonio Bildung sentiente y ecología integral: repensar la formación en la tecnosfera de la sociedad del conocimiento	103
Lugo Villaseñor, Elisa; León Hernández, Viridiana Aideé; Gutiérrez Díaz, Adriana Formación integral: un camino para fortalecer el diálogo, la inclusión y la cultura de paz en la universidad	114
Mantoet, Elena; Saltarelli, Beatrice; Miatto, Enrico Le competenze degli insegnanti nella progettazione didattica al tempo dell'IA: una scoping review.	125
Melchiorri, Giulia Educazione ecologica. La parola a Ferdinand Ebner	139
Orsenigo, Enrico Che cos'è la letteratura nell'epoca dei cataclismi? Una risposta in undici dimensioni	148
Pellizzari, Cecilia; Orsenigo, Enrico; Valentini, Maria Per un'ecologia delle risorse digitali. Impatto ambientale e sociale delle relazioni uomo-macchina	158
Rossi, Lino Postmedialità ed embodied technology.	167
Valero Carrero, Susana Educación, ecología y vida: impacto del programa AgileEdu+ y la competencia AaA sobre motivación, relaciones interpersonales y confianza en sí mismos en estudiantes universitarios	178
Zuin, Marco; Donadel, Vanessa Verso una saggezza critica: educazione, tecnologie immersive e intelligenza artificiale nella società postmediale	184

Parte 2 Professioni educative, carattere, virtù

Abbate, Matthew Preparación del liderazgo para promover la educación del carácter	195
Ahedo, Josu El docente como líder en la educación del carácter de cada educando	205
Bacigaluppi, Loreto El maestro es indispensable para alcanzar la mayoría de edad moral del discípulo	215

Bravo Sánchez, Luisa; Cárdenas Vargas, Jordi Omar; Ruiz Carrillo, Edgardo	222
Formación y educación unidas con amor, conocimiento, valores portan bienes al mundo, hacia la hominización	
Buccolo, Maria	230
Pedagogia della parola: il diritto e il dovere di cambiare il mondo in Paulo Freire. Formare il pensiero critico dei professionisti dell'educazione	
Camean-Ariza, Josemaría	242
Tradiciones y celebraciones con propósito: fortalecer la comunidad y la educación del carácter en las escuelas	
Colina Escalante, Alicia de los Angeles	253
La educación del carácter basada en la teoría frommiana	
De Angelis, Viviana	263
Pedagogia a-polarizzata ed Ecosistemi educativi umanizzanti	
De Mutiis, Emiliano	275
La dimensione valoriale nella formazione dell'insegnante specializzato: fondamento e orizzonte per una pratica inclusiva ecosistemica	
Gagliano, Anna	288
Dialogo, comunità, virtù: ripensare i legami intergenerazionali	
Lamas-Álvarez, Victoria-Eugenia	300
Filosofía para Niños y Educación Musical: música, emociones y pensamiento crítico en la formación docente	
Liverano, Giuseppe; Liparoti, Marianna	311
Competenze e virtù del docente nell'era dell'AI: valutazione, equità e inclusione nell'approccio biodidattico in una prospettiva bioeducativa	
Martínez-Agut, M. Pilar; Monzó Martínez, Anna	322
Formar en el cuidado a los profesionales de la educación en formación inicial	
Martínez-Agut, M. Pilar; Monzó Martínez, Anna	332
Repercusión de situaciones complejas en la formación de profesionales de la Educación para el Desarrollo Sostenible	
Monchietto, Alessandro; Kohlloffel, Charlotte	343
Abitare le aporie. La formazione degli insegnanti tra imperativi di mercato e sostenibilità	
Montanari, Mirca	353
Il viaggio formativo iniziale dell'educatore socio-pedagogico tra piste narrative e impegno per l'inclusione	
Pedraza-Navarro, Inmaculada; Lamas-Álvarez, Victoria-Eugenia	365
Filosofía para Niños en Educación Infantil: fase inicial de un proyecto de innovación para la formación docente universitaria	

Romero de Cuenca, Sonsoles; Rodriguez Sedano, Alfredo 376
 Virtudes necesarias como fundamento de la formación de un líder
 según Alexandre Havard

Travaglini, Alessia 391
 Promuovere l'epochè nei processi formativi: il contributo delle pratiche autobiografiche

Parte 3 Educazione e formazione tra “Global Compact on Education” e “New Social Contract for Education”

Bellelli, Fernando 403
 Il contributo di Thomas Berry alle convergenze tra “Global Compact on Education”
 e “New Social Contract for Education”

Bianchi, Lavinia; Catarci, Marco; Riccardi, Veronica 413
 Indagine sulla rappresentazione di cittadinanza globale ed educazione
 alla cittadinanza globale (GloCivEd) e impatto sull'impegno civico di studentesse
 e studenti della scuola secondaria di II grado

Cestaro, Margherita 423
 Intercultura e Transdisciplinarietà: sfide per educare ad una cultura di pace

Chiusso, Cristiano 434
 Nuove epistemologie educative nell'apprendimento in età adulta

De Feo, Angelamaria 444
 Come “fare di questa terra un'unica comunità”?

García Carrasco, Joaquín; Donoso González, Macarena 454
 Vida, relación vital con la naturaleza y educación humana

García las Heras, Francisco 463
 Identidad, solidaridad y transcendencia, claves para una filosofía de la educación
 ante un cambio de era mundial

Giacomini, Tommaso; Milani, Paola 474
 Il *Kit Preassessment*: un percorso di ricerca partecipativa e collaborativa.
 Una rilettura alla luce dell'ecologia integrale di papa Francesco

Giunta, Ines 485
 La torsione del possibile. Prefigurare il futuro non trasformando il presente

Molinari, Antonio 499
 La promesa política de la pedagogía para un compromiso educativo renovado

Righettini, Cristian 510
Laudato si' +10 un rinnovato impegno pedagogico per l'ecologia integrale,
 con e per l'altro in istituzioni giuste

Tanon, Elisabetta 518
Un'etica ecologica per la prevenzione della violenza di genere e per la costruzione di una società del rispetto: il ruolo della pedagoga nei centri antiviolenza

Yañez Rodríguez, Yenny Marcela 530
Hacia una educación transformadora – Un análisis filosófico del nuevo contrato social por la educación

Parte 4 Inclusione, dialogo e pratiche trasformative nella scuola e nei servizi alla persona

Brembilla, Maria 538
La mente ecologica: verso una prospettiva embodied in educazione

Capriotti, Virginia 548
Oltre la meritocrazia: per una pedagogia della meritorietà

Chiarani, Matteo 560
L'istanza collaborativa nei servizi universitari di counselling psicologico: il contributo della fenomenologia clinica

Cianfriglia, Maria Chiara; Rossi, Luciana 573
Il Parco della Biodiversità come contesto di apprendimento autentico e sviluppo di competenze

Coppola, Giorgia 585
Senso del luogo e pedagogia della sostenibilità: una ricerca esplorativa

Falzone, Ylenia; La Marca, Alessandra 594
Service-learning e cittadinanza digitale: un modello formativo basato sull'etica delle virtù

Ferrero, Valerio 606
Lezioni americane sulla *Philosophy for Children*: per un nuovo umanesimo, tra Calvino e Lipman

Ferro Allodola, Valerio 617
Pedagogia preventiva e educazione popolare in Don Bosco: (ri)costruire il futuro a partire dalle povertà educative di oggi

Maulini, Claudia 629
Lo sport inclusivo e la percezione genitoriale. Un'indagine sul cambiamento delle competenze dei figli con disabilità

Maza Dueñas, Mafaldo; García González, Vanessa 641
Ética pedagógica en la formación docente de la Universidad Autónoma Chapingo

Palma, Francesco	655
Mobilità Erasmus e formazione docente: una leva per l'inclusione scolastica in Europa	
Roux, Sofía; Naval, Concepción	665
La hospitalidad como horizonte educativo para una ciudadanía más humana y sostenible	
Salerno, Vincenzo	676
Formazione del carattere ed ecologia integrale in contesti educativi extrascolastici: un caso di studio	
Sgrò, Monica	690
La Capanna di Elisa: approcci artistico-educativi per una pratica trasformativa	
Tiozzo Brasiola, Oscar; Soardo, Jessica	700
GenerAzione S: progettare la sostenibilità con un approccio capacitante. Ricerca-azione con docenti e studenti di una secondaria di secondo grado	
Tracà, Cristian	711
Energia desiderante tra mentoring e performance nella scuola del PNRR	
Trevisan, Sara Maria Carolina	721
Custodire la terra con dolcezza: un cammino di ecologia con i bambini e le api	

IV.16

Energia desiderante tra mentoring e performance nella scuola del PNRR

Tracà, Cristian
Università degli Studi di Bologna
cristian.traca@unibo.it

1. Introduzione. Il contesto e la lente di osservazione

Il welfare socio-educativo su dimensione locale negli ultimi tre anni è stato messo alla prova con una sperimentazione di un nuovo modello di governance e finanziamento, su cui vale la pena ragionare in modo analitico, visto che l'Unione Europea ha annunciato la volontà di superare il vecchio schema dei fondi di coesione a vantaggio del modello del "contratto di performance". Proprio all'interno del Piano Nazionale di Ripresa e di Resilienza, infatti, è stato approvato un nuovo modello di assegnazione delle risorse e di programmazione centralizzata, regolata da condizioni organizzative e di rendicontazione molto precise, all'interno delle quali viene lasciata una quota residua di libertà alle singole autonomie scolastiche. La Scuola (soprattutto gli Istituti Tecnici e Professionali, che sono il nodo in cui si addensa maggiormente la dispersione scolastica) si è trovata in mezzo a questo cambiamento, che è utile osservare in modo critico per avere, in ottica trasformativa, una mappatura delle possibilità e delle criticità che sono emerse.

In una fase in cui l'analisi di queste politiche pubbliche non è stata ancora sviluppata nella letteratura pedagogica, è importante comprendere se, a fronte di un investimento importante (di cui daremo dettaglio nel primo paragrafo) c'è stato un effetto di innovazione delle pratiche didattiche e di programmazione educativa e organizzativa, rispetto al tema della inclusione sociale e scolastica e della riduzione dei divari territoriali, oggetto dei DM 170/2022 e 19/2024 - Decreti ministeriali di riparto delle risorse per le azioni di prevenzione della dispersione scolastica.

L'aggancio sociale dei NEET e la riduzione della dispersione implicita ed esplicita si sono imposti come uno dei punti strategici in agenda, visto che nel momento di partenza del Next Generation Europe Fund, l'Italia aveva un tasso di esclusione scolastica più alto della media europea con fenomeni di forte differenziazione diatopica e diastratica. I grafici elaborati dall'Ufficio di Statistica del MIM (2023) sugli anni precedenti all'entrata in vigore dei decreti, sono altamente si-

gnificativi rispetto alla dinamica consolidata della “riproduzione sociale” (Bourdieu, 1970/1972) e spiegano perché, di fatto, i Dirigenti Scolastici siano stati costretti a firmare un “contratto di performance” per intervenire sugli esclusi e su coloro che a breve rischiano di esserlo. Il report del Ministero sul periodo 2019-2021, prima citato, documenta un dato che purtroppo non sorprende: negli Istituti Tecnici la dispersione raggiunge livelli percentuali doppi rispetto al Liceo, negli indirizzi professionali il doppio rispetto ai Tecnici e il quintuplo rispetto ai Licei, con una densità maggiore sugli alunni di sesso maschile e di cittadinanza non italiana, soprattutto se già disallineati con la carriera scolastica.

Il focus di questo articolo rimane strettamente pedagogico e rimanda ad espansioni future l'intreccio con altre discipline e le valutazioni più sociologiche e giuridiche. L'obiettivo è rilevare le contraddizioni o le possibilità di convivenza tra “cura” e “performance” in un contesto in cui esistono elementi di sofferenza sia connessi alla povertà educativa e al contesto di provenienza (come accennato prima) sia ad una fragilità generale dell'adolescenza, avvolta, secondo Lancini (2025), da angoscia esistenziale, ansia da vuoto, algofobia. Qualsiasi sia il posizionamento rispetto a queste due cornici macro, emerge la necessità di studiare le politiche di cura dentro le scuole, che nella società liquida sono uno dei pochi presidi di aggancio. Fosse anche solo per cominciare ad articolare risposte più complete ai dati rilanciati dalla Società italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza. Ne citiamo solo due: 2 milioni i minori che soffrono di disturbo mentale in Italia, con un aumento spaventoso degli atti di autolesionismo: al Bambin Gesù di Roma da 25 casi nel 2013 ai 607 del 2023 (dati rintracciabili sul “Quotidiano online di informazione sanitaria” del 16 settembre 2025).

Per avere una base di ricerca trasformativa generativa di un welfare orientato con maggiore consapevolezza pedagogica, occorre tenere presente che le ampie risorse sui vari percorsi di supporto hanno generato almeno per due anni scolastici una moltiplicazione dell'offerta formativa di supporto, individuale o in piccolo gruppo, che non potrà essere mantenuta a condizione che il “management” della scuola sia in grado di accedere a dei finanziamenti specifici.

Nei prossimi paragrafi non ci limiteremo, quindi, ad esplorare il catalogo delle azioni possibili dentro le regole del finanziamento, ma ci spingeremo a trovare una connessione con alcune teorie pedagogiche relative alla cura e alla pensabilità della stessa all'interno di un ecosistema in cui c'è una collaborazione tra scuola, famiglia, servizi territoriali, associazionismo.

Il limite della ricerca è legato all'aspetto temporale: le Scuole avevano tempo fino a metà settembre 2025 per spendere i fondi a loro disposizione e non sono chiare ancora le dinamiche di rendicontazione: al momento sono stati richiesti solo report quantitativi su indicatori molto generici e di difficile lettura. Serviranno indagini empiriche successive per una rappresentazione più chiara dell'impatto generativo. Ci concentreremo sugli aspetti della relazione, rimandando all'espansione

di questo studio l'osservazione dei fattori che permettono alle comunità di apprendimento professionale di strutturarsi e migliorare la capacità di rispondere ai bisogni, condividendo l'invito di Paletta (2023) ad approfondire il tema.

Questa frase di transizione può beneficiare di un'analisi del progetto, in attesa di capire se si è trattato di un episodio autoconclusivo o se, comunque si intravede una traiettoria di continuità, che Dewey mette sempre alla base dei processi educativi e che in vari casi può innescare una nuova consapevolezza e nuove capacità di presa in carico. Paletta (2023), infatti, citando gli studi sulle pedagogie innovative di Amelia Peterson, sostiene che davanti alla novità di sistema tendenzialmente si sedimentano modalità combinatorie nuove di assemblamento di vecchi elementi, con una possibile implementazione di problem solving rispetto al benessere degli studenti e dei docenti.

2. Cura e performance: ossimoro o compromesso?

Il Next Generation Europe ha permesso agli Stati membri dell'Unione Europea di costruire dei programmi nazionali per raggiungere alcuni traguardi di sviluppo rispetto all'innovazione e all'inclusione sociale. A pieno titolo, dentro la Missione 1.4 del PNRR italiano sono stati introdotti i già citati decreti, a cui sono connessi le istruzioni operative utili per la realizzazione concreta nelle scuole delle azioni. Da questi documenti ufficiali partiamo per dare gli elementi di contesto. L'importo generale delle risorse assegnate ammonta, nella somma degli stanziamenti delle due fasi, a 1,290 miliardi di euro. In una fase iniziale sono state scelte scuole che avessero indici più alti di fragilità tra la propria popolazione scolastica. I grafici precedentemente richiamati dimostrano perché siano stati soprattutto gli indirizzi tecnici e professionali a essere finanziati e sollecitati alla progettazione.

Nel 2024 invece il decreto ha destinato risorse a tutti gli istituti italiani e ai CPIA. Il finanziamento è stato approvato dopo la presentazione di un progetto, vincolato a "milestones", "target" e una rosa di macroattività scelte dal Ministero, a cui è stato legato, un vero e proprio contratto che regola oneri e responsabilità. I Dirigenti Scolastici non hanno potuto valutare l'adesione, con la conseguenza che i fondi hanno raggiunto capillarmente tutto il sistema di istruzione statale di primo e secondo grado ma con enormi differenze di gestione connesse alla leadership, al management, al *know-how* diffuso, alle reti territoriali. L'obiettivo è stato quantificato in un numero di attestati da rilasciare alle persone coinvolte nelle azioni antidispersione, entro le scadenze previste e all'interno delle condizioni di tempi, reclutamento e rendicontazione standard. Ogni azione macro a sua volta aveva delle clausole (frequenza minima sia a livello di ore sia al livello di persone): anche in condizioni di difficoltà la macchina pubblica, già abbastanza provata per una condizione ontologica della Pubblica Amministrazione italiana oggi, ha

dovuto macinare acquisti, contratti, rendicontazioni, in un orizzonte non sempre chiaro che pian piano si è arricchito di ulteriori vincoli e scadenze. Queste criticità sono state segnalate in vari documenti delle associazioni dei Dirigenti Scolastici, su cui torneremo nelle conclusioni.

Avendo scelto come focus il tema della cura individuale, ci soffermeremo sui due vincoli più significativi in tale ottica. Il team di progettazione, reclutato dai Dirigenti, ha dovuto parametrare la sua programmazione per i percorsi di supporto individuale dentro il vincolo di un minimale di spesa del 30 % assegnato, cifra non banale, se consideriamo che alcuni Istituti hanno ricevuto oltre i 180 mila euro per ogni tornata.

L'ampiezza delle indicazioni sull'articolazione di questi affiancamenti costituisce, nell'ipotesi di questo articolo, l'aspetto più controverso, di cui saranno evidenziate opportunità e ambivalenze. Nel documento ufficiale leggiamo infatti che gli esperti selezionati potranno operare dentro quattro cornici: "percorsi individuali di mentoring e orientamento, sostegno alle competenze disciplinari, coaching motivazionale" (MIM, 2024)

Pur nella enorme diversità tra le aree di intervento può essere individuata un'area comune di afferenza tra mentoring, orientamento e coaching: il Self empowerment, richiamato nelle sue linee essenziali teoriche e pratiche da Tolomelli (2015). Una nuova sfida per la Scuola. Il quarto campo, con il richiamo alle discipline, appare invece più legato alla dinamica classica del corso di recupero, anche se, in corrispondenza della parte più formata del personale ingaggiato per questa azione, ci possono essere in potenza implicazioni più connesse alla personalizzazione dell'apprendimento e al lavoro sul metodo di studio. Nelle prossime pagine proveremo a spiegare quali sono stati gli elementi di contesto che hanno lavorato come fattori di blocco alla possibile innovazione.

3. L'empowerment nella Scuola: la tempesta in un bicchiere?

Difficile comprendere quale sia la teoria pedagogica che ha guidato l'impostazione ministeriale rispetto agli affiancamenti individuali. Probabilmente la consapevolezza sulla necessità di introdurre o consolidare nella scuola competenze di progettazione e supporto nell'ottica dell'empowerment, ma anche l'idea che attraverso un ampio ventaglio di scelte di intervento, prima dettagliato, si potesse innescare una dinamica di "possibilitazione" (Tolomelli, 2015). Dare più strumenti di intervento sul piano teorico è stata una scelta di ottimismo prospettico, a cui va affiancato come contrappeso l'impatto del contesto attuale della Scuola Secondaria di Secondo Grado. Per adesso, non avendo visibilità chiara sul modello teorico del Ministero, ci concentriamo sulle evidenze documentali.

I decreti PNRR sfidano le scuole a sviluppare un percorso di riaggancio, responsabilizzandole come “primo motore” del processo di costruzione di una rete di scopo dedicata all’antidispersione. Ai Team spetta il compito di scegliere dentro il pacchetto ministeriale le azioni più adatte per recuperare il contatto con tutti quei ragazzi e quelle ragazze che sono usciti prematuramente dai percorsi di istruzione o formazione, la cui fisionomia di “impotenza appresa” corrisponde alle caratteristiche che Tolomelli (2015) delinea nel suo testo in cui promuove l’empowerment come paradigma dell’intervento pedagogico e come metodo di lavoro educativo.

La condizione di blocco, che spesso caratterizza gli alunni a rischio dispersione, sia rispetto a un’ipotesi di cambiamento nella propria vita sia rispetto alla condizione di stabilità (e immobilità) del presente, reca con sé una sfiducia tale nel futuro che rende fondamentale attivare un’analisi dei bisogni e dei desideri, con una consapevolezza sulle differenze che intercorrono tra di essi. Questa fase preliminare richiede, però, tempi distesi e una programmazione temporale di medio periodo, proprio per evitare l’effetto boomerang di un supporto che poi viene a mancare troppo presto e per “mettere tra parentesi il narcisismo del progettista o dell’educatore che potrebbe se no spingere a pensare di sapere già quali siano i bisogni dei destinatari” (Tolomelli, 2019, p. 123).

Per poter lavorare nell’ottica della possibilitazione, spalancando quante più vie di sblocco e di pensabilità positiva rispetto al sé, Tolomelli (2015) prevede un percorso che lavori al “dekillering dei problemi storici soggettivi” con un’idea della crescita per “salti di qualità” rispetto ad obiettivi realistici.

Perché in quest’ottica diventa fondamentale ragionare sulla “energia desiderante” e lavorare su una formazione docenti che la acquisisca come competenza educativa di base?

La dimensione del desiderio, tipicamente umana, viene spesso progressivamente inibita nell’adulto, sempre più spinto e orientato a soddisfare bisogni propri e altrui, trascurando così i desideri. Reputando l’energia desiderante fondamentale per lo stato di benessere e di protagonismo del soggetto, il S-E si propone quindi di ridestare questa competenza. [...] se non si hanno desideri si determina abulia, depressione e mancanza di potere sulla propria vita. Lo stato desiderante è di per sé positivo con la consapevolezza che qualche desiderio va tuttavia soddisfatto per mantenere accesa la motivazione e la creatività. (p. 83)

Rappresenta indubbiamente una novità l’idea di mettere davanti al termine “mentoring” o “coaching”, che con i bisogni e i desideri si devono confrontare, in un’ottica sistematica nazionale la classe docente, i Dirigenti scolastici, i professionisti e i servizi territoriali. L’insieme di queste figure e competenze interne e esterne, infatti, nelle istruzioni ministeriali avrebbe dovuto creare un network per

mettere le basi per un ecosistema educativo e formativo allargato e diffuso (Chiaiese, Bocchi, 2023), che valorizzasse le istanze della co-appartenenza, della co-evoluzione e della formazione ecosistemica (Ellerani, 2022), particolarmente sentite dopo lo shock della pandemia.

Sempre da una prospettiva generale, vista la consapevolezza decennale consolidatasi nella letteratura pedagogica rispetto alla dispersione come fattore multidimensionale e la natura dell'empowerment, l'approccio ecosistemico al fenomeno sembra un piano di azione conseguente. Bronfenbrenner (1979/1986) ci insegna però ad avere una visione che superi le singole relazioni e tenga conto della complessità del "macrosistema" e del "cronosistema", che in questo caso può essere legato alla dinamica algoritmica e deterministica della performance, impostata dal centro per tutte le istituzioni scolastiche del Paese, nonostante i divari di paritenza.

La mancata valorizzazione del desiderio a livello educativo infatti va inquadrata in ottica trasformativa come dimensione su cui lavorare nella formazione degli insegnanti. La letteratura pedagogica italiana insiste spesso nel sottolineare come al crescere del grado d'istruzione la dimensione olistica e riflessiva dello sguardo pedagogico perda la sua forza a favore di una specializzazione disciplinare in profondità. Non è un problema solo italiano, infatti Paletta (2023), citando gli studi di Cai e Tang, e di Liu, conferma che in linea di tendenza nella prassi la trasversalità perde rilevanza e l'interesse si sposta dalla persona all'oggetto didattico.

Teachers in second-cycle institutions specialize in specific subjects. The increased depth of subject matter can lead to innovation in teaching methods within the specific field, driving the development of advanced pedagogical techniques and tools relevant to their discipline. (p. 8)

Questa difficoltà sistemica è legata a una teoria dell'istruzione separata dall'educazione e dalla formazione, tenendo ferma la distinzione tra questi tre costrutti teorizzata da Pinto Minerva e Frabboni (2003). In aggiunta alla difficoltà di innovare il curriculum e la didattica accogliendo la sfida lanciata sul self-empowerment troviamo la necessità di una maggiore consapevolezza sull'uso del desiderio nell'educazione. Tante sono le riflessioni che la letteratura presenta sull'analisi di questo confine, ma ci soffermiamo sulle prospettive di Girard, Biesta e Merieu. Nel primo caso ci aiuta il lavoro di ricostruzione operato da Marta Ilardo (2020), secondo cui chi educa è tenuto a confrontarsi con la dimensione riflessiva del desiderio che può innescare dinamiche distruttive e conflittuali, se consideriamo che "con le prime esperienze di appartenenza ad un gruppo, il soggetto comincerà a desiderare quello che desiderano gli altri senza tuttavia riuscire a raggiungere l'oggetto desiderato. [...] c'è un momento nell'incontro con il modello da imitare che non va sempre necessariamente a buon fine: il modello può

talvolta costituire un ostacolo e generare conflittualità per il processo di ‘concorrenza’ che mette in atto” (p. 389).

Sulla stessa linea si colloca Biesta (2022/2023), riprendendo Meirieu. Anche in questo caso viene problematizzata la tentazione che il desiderio nella “società dell’impulso” capitalista innesta rispetto alla distruzione dell’altro e alla volontà di dominio. La teoria, però, va oltre e immagina la scuola come luogo di “interruzione dei desideri” (2017/2022), ovvero come dimensione in cui entrare in relazione con i desideri stessi per comprendere “quali siano degni di essere desiderati e quali invece debbano essere abbandonati [...] perché rischiano di mettere in pericolo i valori democratici, fondamento della libertà e dell’uguaglianza” (pp. 70-71). Confine delicato, che Biesta (2017) considera fondativo dell’educare ma che espone l’educatore al rischio di essere considerato come prevaricatore che esercita un atto di “potere” che non riesce a trasformarsi in un processo dialogico condiviso, che Biesta chiama “autorità”.

4. Conclusioni

Un lavoro sul desiderio e sulla centralità nel processo educativo, viste le sue potenzialità, ma anche la sua delicatezza, avrebbe richiesto una formazione specifica per i docenti per gestire al meglio le attività finanziate dal PNRR e per lavorare in ottica generale sul cambiamento profondo del curriculum. I tempi contingentati, la decisione ministeriale di investire solamente nella formazione linguistica e tecnologica del corpo docente, ha inevitabilmente messo le scuole davanti ad un bivio. Prima ipotesi: lavorare con le proprie risorse umane interne, affidandosi allo spirito di autoformazione e all’esperienza professionale di coloro che sono stati sempre in prima linea con le funzioni strumentali e i ruoli di raccordo con le famiglie e le comunità professionali territoriali. Con il rischio di trovarsi davanti a uno schiacciamento sulla logica del recupero disciplinare o perpetuando dinamiche di relazione docente- alunno già segnate da blocchi di nuova pensabilità e limitazioni legate alle maschere sociali (Tolomelli, 2015). Seconda ipotesi: affidare a professionisti esterni gli incarichi concentrandosi maggiormente sul lavoro più connesso al Self Empowerment, scontrandosi con la necessità di tempi lunghi di ambientamento e progettazione di personale non interno (acquisizione di fiducia da parte degli studenti, conoscenza dei tempi e degli spazi a disposizione, dialogo con i docenti della scuola, rapporto con le famiglie). Analisi quali-quantitative sulla scelta delle categorie professionali coinvolte, ci aiuteranno nei prossimi mesi ad avere qualche profilo di leggibilità superiore, nella consapevolezza che il numero alto di incognite e variabili rende difficile procedere a generalizzazioni di correlazione tra fenomeni. L’analisi documentale dei report ufficiali degli stakeholder e la scarsa visibilità di questi percorsi nel dibattito pubblico in generale, e

anche all'interno del discorso pedagogico, porta a pensare che si sia trattata di una grande occasione persa. L'impressione è ancora più forte leggendo il documento ufficiale con cui il Consiglio Nazionale dell'Associazione Nazionale dei Dirigenti Scolastici (2024) critica severamente il format del progetto

L'ANDIS rileva che i progetti a valere sui fondi europei, in particolare PNRR, non sono sostenibili in quanto la massa di denaro che è stata riversata sulle scuole prevede linee di finanziamento che limitano gli orizzonti progettuali non facilmente individuabili, con scadenze stringenti e fra loro sovrapposte. I dirigenti scolastici, il personale amministrativo ed il personale docente sono sottoposti ad un costante stress da target e milestone, non in linea con la mission e la vision della scuola, ma appartenenti a strutture aziendali che hanno a che fare con l'efficienza della spesa, ma non certamente con l'efficacia dell'azione didattica ed educativa. Ciò pregiudica il raggiungimento degli obiettivi progettuali, didattici ed educativi che rappresentano la finalità specifica delle istituzioni scolastiche. Manca una reale possibilità di controllo sull'efficacia dei progetti, che vengono collegati solo all'efficienza di spesa e di rendicontazione con la sovrapposizione di tempistiche per lo più non collegate a quelle dell'anno scolastico (p. 1).

Trovano conferma le parole che Barca (2009) aveva usato per questi processi di "governance multilivello":

i responsabili politici della politica possono adottare due approcci opposti che presentano entrambi alcuni rischi. Possono scegliere un *approccio iper-razionalista* in base al quale obiettivi e impegni verso gli obiettivi e i requisiti istituzionali si definiscono [prima] come se si disponesse di informazioni complete. [...] La definizione di impegni pienamente pre-definiti per la messa a punto delle istituzioni o per la specificazione di "migliori pratiche" tende a perdere di vista il fatto che le istituzioni sono fortemente sensibili al contesto. Gli impegni finiscono per distorcere l'azione pubblica (pp.46-47).

Alla luce di queste sentenze abbastanza lapidarie, la risposta rispetto alla conciliabilità tra performance e cura appare netta e in perfetta continuità con alcuni presupposti del problematicismo pedagogico e del Self-empowerment, che sono stati via via introdotti e che possiamo ulteriormente allargare, se seguiamo l'analisi di altri due studiosi indicati da Tolomelli nel suo framework sulle competenze di progettazione educativa (2019).

Risulta attualissima la riflessione di Baldacci (2019) sulla virata che la scuola ha operato per valutare la propria efficacia educativa, passando dalla documentazione a uso interno alla rendicontazione verso i soggetti esterni per i quali si con-

fezionano report con indicatori di immediata leggibilità: in questo passaggio tocchiamo con mano una transizione dalla ricerca-azione qualitativa alla ricerca-azione?) quantitativa.

La nostra tesi sull'architettura del PNRR e sulla sua "libertà condizionata" trova ulteriore e conferma scegliendo la prospettiva di Torre (2014)

È importante che l'azione progettuale si strutturi su problemi e bisogni reali del contesto, ponendo attenzione a creare consenso sia all'interno dell'istruzione educativa sia all'esterno, per favorire l'incisività degli interventi e la diffusione delle prassi efficaci (pp. 24-25).

Se sul primo versante può esserci l'allarme sulla dispersione nel nostro Paese a giustificare un'accelerazione, sulla questione della condivisione e della co-progettazione si può rilevare che in molti casi non c'è stato il tempo per costruire un discorso pubblico, a fronte di un investimento politico e emotivo del governo molto più sbilanciato su altri interventi del PNRR.

Nelle successive espansioni un altro fronte di pedagogia critica da esplorare sarà il confronto con altri sistemi di welfare socio-educativo scolastico e di progettazione e finanziamento rispetto al tema delle comunità educanti. Il PNRR deve essere osservato perché racconta lo spirito del tempo delle politiche pubbliche: va appurato anche se sia stato un grimaldello per introdurre un'ottica di lavoro per obiettivo e fuori dalla contrattazione sindacale e professionale, dentro una cornice di controllo molto più agile e centralizzata.

Bibliografia

- Barca, F. (2009). *Un'agenda per la riforma della politica di coesione. Una politica di sviluppo rivolta ai luoghi per rispondere alle sfide e alle aspettative dell'Unione Europea*. Rapporto indipendente predisposto su richiesta del Commissario Europeo alla politica regionale
- Biesta, G. (2022) *World- Centred Education*. Routledge (trad. it. *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*, Tab, Roma, 2023)
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Taylor & Francis (trad. it. *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano, 2022)
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction. Elements pour una theorie du system d'enseignement*. Les editions de Minuit (trad. it. *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi, Rimini, 1972)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development* (trad. it *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986)
- Chiaiese G., & Bocchi B. (2023) Wide-spread educational ecosystem: innovative and connec-tive networks between school and city. *Pedagogia oggi*, 21(2), pp. 132-139.
- Consiglio Nazionale dell'Associazione Naziona dei Dirigenti Scolastici (A.N.DI. S)

- (2024). *Criticità connesse ai finanziamenti europei PN e PNRR e proposte per l'efficacia della procedura* <https://www.andis.it/wp-content/uploads/2020/07/2-odg-PNRR.pdf>
- Ellerani, P. (2022). Co-Appartenenza, Co-Evoluzione e Formazione Ecosistemica. *Formazione & Insegnamento* XX – 1 – 2022, editoriale
- Frabboni, F., & Pinto Minerva F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Laterza.
- Ilardo, M. (2020). Le ambivalenze del desiderio in educazione: percorsi di riflessività pedagogica. *Education sciences and society*, 11(2), pp. 383-394
- Lancini, M. (2025) *Chiamami adulto. Come stare in relazione con gli adolescenti*. Raffaello Cortina.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito- Ufficio di Statistica (2023). *La dispersione scolastica a.a. ss. 2019/2020- 2020- 2021, 2020-2021 – 2021-2022*
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). *Istruzioni operative. Interventi di tutoraggio e formazione per la riduzione dei divari negli apprendimenti e il contrasto alla dispersione scolastica* (D.M. 2 febbraio 2024, n. 19)
- Paletta, A., & Alimehmeti, G. (2023). Does the professional learning community intermediate the effects of innovation? *Management in Education*, onlinefirst, 1-10
- Sahlin-Andersson, K., & Söderholm, A. (2002). *Beyond project management: New perspectives on the temporary-permanent dilemma*. Liber.
- Tolomelli, A. (2015). *Homo eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*. Spaggiari
- Tolomelli, A. (2019), *Rimuovere gli ostacoli...per una pedagogia di frontiera*. ETS.