

School memories



Alberto Manzi maestro (1924-2024)

a cura di
MIRELLA D'ASCENZO



School memories

itinerari di ricerca nella storia
della scuola e dell'educazione



La storiografia educativa e scolastica nazionale e internazionale ha sviluppato negli ultimi decenni una notevole vivacità e un deciso ampliamento delle piste di ricerca, con la scoperta di nuove fonti e metodi d'indagine. La collana ospita contributi scientifici di respiro locale, nazionale e internazionale, espressione di ricerche su fonti inesplorate o rielaborate in una nuova cornice interpretativa, connesse alla storia e alla memoria critica della scuola, delle istituzioni educative e dell'educazione, intesa anche come patrimonio storico-educativo collettivo.

In *School memories* trovano spazio anche edizioni di fonti inedite relative a luoghi, figure e momenti della storiografia educativa e scolastica, destinate, oltre che agli studiosi universitari, anche alla formazione di insegnanti e educatori.

Tutti i volumi pubblicati in collana sono sottoposti a referaggio "doppio cieco". Il comitato scientifico internazionale esercita le funzioni di comitato dei referee.

School memories è una collana diretta da Mirella D'Ascenzo (Università di Bologna)
Nel comitato scientifico internazionale: Pablo Alvarez Dominguez (Università di Siviglia), Anna Ascenzi (Università di Macerata), Annemarie Augscholl (Università di Bolzano), Alberto Barausse (Università del Molise), Francesca Borruso (Università Roma Tre), Katya Braghini (Università Pontificia di San Paulo), Antonella Cagnolati (Università di Foggia), Lorenzo Cantatore (Università Roma Tre), Dorena Caroli (Università di Bologna), Carmela Covato (Università Roma Tre), Agustín Escolano Benito (CEINCE-Centro Internacional de la Cultura Escolar), Fulvio De Giorgi (Università di Modena e Reggio Emilia), Vera Gaspar (Università di Santa Catarina), Angelo Gaudio (Università di Udine), Carla Ghizzoni (Università Cattolica di Milano), Ian Grosvenor (University of Birmingham), Kira Mahamud Angulo (Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid), Juri Meda (Università di Macerata), Maria Cristina Morandini (Università di Torino), Michel Ostenc (Università di Angers), Joaquim Pintassilgo (Università di Lisbona), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Simonetta Polenghi (Università Cattolica di Milano), Fabio Pruneri (Università di Sassari), Teresa Rabazas Romero (Università Complutense di Madrid), Roberto Sani (Università di Macerata), Brunella Serpe (Università della Calabria), Caterina Sindoni (Università di Messina), Geert Thyssen (Liverpool John Moores University), Giuseppe Zago (Università di Padova)

Alberto Manzi maestro (1924-2024)

a cura di MIRELLA D'ASCENZO

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'educazione
"Giovanni Maria Bertin" dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

tab edizioni

© 2025 Gruppo editoriale Tab s.r.l.
viale Manzoni 24/c
00185 Roma
www.tabedizioni.it

Prima edizione novembre 2025
versione digitale open access CC BY-NC-ND 4.0
ISBN 979-12-5669-264-4

Indice

- p. 11 *Introduzione*
di Mirella D'Ascenzo
- Saluti istituzionali*
prima parte
- 19 *L'eredità di Alberto Manzi tra educazione, inclusione e innovazione. Uno sguardo dal contesto dell'Alma Mater Studiorum*
di Simona Tondelli
- 23 *La Regione Emilia-Romagna per Alberto Manzi*
di Leonardo Draghetti
- 25 *Manzi maestro di metodo*
di Mario Maria Nanni
- 27 *Alberto Manzi: l'educazione al centro della rinascita democratica*
di Daniele Ara
- 29 *Formazione e filosofia come possibilità dell'uomo*
di Luca Guidetti
- 31 *Alberto Manzi, una voce da ascoltare oggi*
di Ira Vannini

Contributi
seconda parte

- p. 37 *L'educazione degli adulti nell'Italia del secondo dopoguerra, «la fata televisione» di Nazareno Padellaro e la professionalità di Alberto Manzi maestro di Non è mai troppo tardi*
di Mirella D'Ascenzo
- 55 *La pedagogia di Alberto Manzi e il senso del gioco*
di Roberto Farné
- 67 *Un lungo viaggio con Alberto Manzi*
di Alessandra Falconi
- 75 *Dalle scuole di periferia a “inviato speciale” in Sud America. Note e appunti per una ricostruzione dell'itinerario del maestro Alberto Manzi*
di Alberto Barausse
- 101 *Il problema della valutazione («Fa quel che può, quel che non può non fa»)*
di Cristiano Corsini
- 113 *Alberto Manzi – maestro – e la questione dei “bambini handicappati e esclusi”. Riflessioni e prospettive contemporanee per una educazione comune e per l'inclusione educativa*
di Elena Malaguti
- 127 *Tensione etica e sguardo pedagogico nei libri di avventura di Manzi*
di William Grandi
- 139 *Imparare a pensare. Per una didattica esperienziale*
di Elena Pacetti
- 151 *La didattica comunitaria di Alberto Manzi per un'educazione civica globale*
di Federica Zanetti
- 169 *«Io, tu, lui, loro, noi siamo tutti uguali in questo». Il contributo di Alberto Manzi all'educazione degli adulti*
di Michele Aglieri

La memoria di Alberto Manzi attraverso alcune testimonianze
terza parte

- p. 183 *Un ricordo del maestro Alberto Manzi*
di Benedetto Vertecchi
- 187 *La memoria di Manzi*
di Maria Arcà e Paolo Mazzoli
- 197 *Testimonianza di una ex alunna del maestro Manzi*
di Maria Fierli
- 199 *L'esperienza di scuola con Alberto Manzi (1976–1985). Ricordi, metodo, eredità*
di Federico Schneider e Raffaella Schneider
- 203 *Alberto Manzi e la pedagogia fenomenologica. Alcune considerazioni non conclusive*
di Lucia Balduzzi
- 211 Autrici e autori

Alberto Manzi e la pedagogia fenomenologica

Alcune considerazioni non conclusive

di Lucia Balduzzi

Nel corso della riflessione che ha concluso un'intensa giornata di studi e testimonianze rispetto al pensiero e alle esperienze del maestro Alberto Manzi, ho individuato alcune parole chiave che ritengo particolarmente significative e che, a mio avviso, lo avvicinano all'approccio pedagogico di stampo fenomenologico.

La prima parola è *avventura*, termine richiamato sia nella relazione di Roberto Farné che ha analizzato il senso del gioco in Alberto Manzi sia da William Grandi che ha posto la sua attenzione ai testi per ragazzi scritti da questo autore. A partire dalla sua etimologia di *ad-ventura*, ossia "andare verso" ciò che non si conosce, l'avventura come tema pedagogico è stato centrale nel pensiero di Alberto Manzi, così come nella pedagogia di Piero Bertolini e Riccardo Massa, i cui pensieri si differenziano sotto differenti aspetti, ma hanno in comune di distanziarsi da una concezione prescrittiva e rigidamente normativa di educazione e istruzione, in cui la dimensione dell'avventura rappresenta un'apertura a possibilità nuove, a strade non battute, a processi che non possono essere del tutto previsti né controllati.

Il tema dell'*avventura* attraversa in modi differenti le elaborazioni pedagogiche di Piero Bertolini, Riccardo Massa e Alberto Manzi rappresentando una chiave di lettura comune dell'educazione come esperienza aperta, rischiosa e orientata al futuro. Nonostante le differenze di linguaggio e di prospettiva, tutti e tre gli autori condividono l'idea che la pedagogia non possa ridursi a una trasmissione lineare di contenuti, ma debba configurarsi come percorso dinamico, segnato dall'imprevisto e dalla trasformazione.

Per Piero Bertolini l'educazione è intrinsecamente "un'avventura dell'esistenza"¹. Egli insiste sul fatto che l'uomo sia costitutivamente un essere proteso oltre sé stesso, verso possibilità ancora non realizzate, come egli stesso afferma in *Pedagogia fenomenologica*:

voglio dire che, se la condizione reale dell'uomo può essere anche empiricamente descritta e compresa mediante questo suo essere "attivo" nei confronti dell'altro-da-sé, e persino nei confronti di se stesso, ogni categoria che richiami, sia pure da punti di vista e con enfasi diversi questa sua caratterizzazione, non solo appare epistemologicamente corretta, ma addirittura indispensabile sul piano della conoscenza. Di qui, a me pare, la piena legittimità di definire l'uomo come un essere costitutivamente aperto al possibile, al nuovo, al diverso. Di qui, ancora e di conseguenza, la convinzione che l'essere aperto all'avventura è un tratto costitutivo per l'uomo e che pertanto l'avventura è per lui non un che di aggiuntivo ed inessenziale, ma, al contrario, qualcosa che lo può qualificare addirittura come uomo autentico.²

L'avventura, quindi, non è un'aggiunta accidentale all'esperienza educativa, ma la sua condizione stessa: ogni educazione autentica implica apertura all'ignoto, assunzione di rischio e fiducia nella possibilità di cambiamento. In questo senso, l'educatore non guida lungo un percorso già tracciato, ma accompagna l'allievo in un cammino che si costruisce nell'incontro con il nuovo.

Riccardo Massa riprende e radicalizza questa prospettiva, accentuando la dimensione critica dell'avventura. In *La pedagogia come scienza critico-ermeneutica* egli sottolinea come l'educazione, per essere autentica, debba avere il coraggio di esporsi al rischio del pensiero, evitando di chiudersi entro modelli già consolidati³. L'avventura educativa, per Massa, consiste dunque non solo nel vivere esperienze incerte, ma anche nell'accettare l'instabilità dei saperi pedagogici, nella consapevolezza che la pedagogia non è un sapere chiuso, ma una scienza che deve fare i conti con le necessità proposte, se non imposte, dalla contingenza delle pratiche e dall'organizzazione delle istituzioni. In questa chiave, la pedagogia è avventura perché è critica radicale delle forme esistenti, sempre in tensione verso possibilità nuove e non ancora pensate.

1. P. Bertolini, *Fenomenologia e pedagogia*, Bologna, Malipiero, 1958.

2. P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, Firenze, La Nuova Italia, 2001, p. 163.

3. R. Massa, *La pedagogia come scienza critico-ermeneutica*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

Accanto a queste prospettive teoriche, Alberto Manzi rappresenta l'incarnazione pratica dell'avventura pedagogica. Nella sua attività di maestro, scrittore e divulgatore, Manzi ha fatto dell'imprevisto un metodo educativo. Nel celebre programma televisivo *Non è mai troppo tardi* (1960-1968), non offriva agli adulti un sapere preconfezionato, ma li guidava passo dopo passo nella scoperta, con la convinzione che, come afferma a conclusione della prima puntata del programma, «non è mai troppo tardi per imparare, perché l'uomo è sempre in cammino»⁴. Nei suoi scritti insiste sul fatto che l'insegnamento deve mettere in moto il desiderio, la curiosità, la voglia di avventura. Per lui l'avventura non rappresenta una categoria teorica, ma incarna la pratica quotidiana di una scuola che non si accontenta della routine, ma apre spazi di libertà e di fiducia.

Le somiglianze tra i tre autori appaiono, così, evidenti. Bertolini, Massa e Manzi condividono l'idea che senza rischio non vi sia autentica educazione: l'avventura non è una deviazione accidentale, ma la cifra stessa del processo educativo. Tutti e tre rifiutano un modello trasmissivo e normativo della scuola e rivendicano invece l'importanza dell'imprevedibile, del cambiamento e della ricerca. Se Bertolini pone l'accento sulla dimensione esistenziale dell'avventura, Massa ne valorizza la portata critica e istituzionale, mentre Manzi la concretizza nella pratica viva dell'insegnamento.

La convergenza dei tre autori ci restituisce una visione dell'educazione come viaggio aperto, che richiede coraggio e fiducia. L'avventura diventa così la metafora comune per pensare una pedagogia capace non solo di trasmettere saperi, ma di trasformare le persone e la società. In questa prospettiva, appare significativa anche la testimonianza presentata in sede convegnistica da Federico, un alunno del maestro Manzi, il quale ha sottolineato come l'esperienza con Manzi lo abbia condotto a intraprendere una «vita di esperienze»⁵. Tale percorso, lungi dall'essere semplice, si configura come una sfida di grande rilevanza e come una responsabilità profonda non solo per l'allievo ma anche per l'insegnante, chiamato a preparare – o almeno ad aprire – un orizzonte di futuro per i propri allievi. Un futuro che, pur nella sua intrinseca incertezza, richiede il coraggio di affrontare l'imprevisto e di trasformare l'incertezza stessa nella capacità di fornire strumenti adeguati per orientarsi nella complessità. L'educazione, in questo senso, si traduce

4. A. Manzi, *Non è mai troppo tardi*, Roma, Rai-ERI.

5. Si rinvia al video del convegno *Alberto Manzi maestro (1924-2024)* <https://centri.unibo.it/crismese/it/luoghi-della-memoria/centenari-e-ricorrenze> (ultimo accesso: 12-07-2025).

nella possibilità per il soggetto di intraprendere percorsi personali di ricerca, diventando progressivamente ciò che desidera essere.

Il concetto di *fiducia nel futuro*, un altro concetto chiave sul quale vorrei soffermarmi, si collega strettamente a quello di avventura: non è possibile orientarsi verso l'ignoto senza un atto di fiducia. L'insegnante è colui che, attraverso conoscenze e competenze, fornisce agli allievi strategie per affrontare sfide e pericoli, dunque rischi, trasformando le difficoltà in opportunità di crescita. Sempre richiamando le parole di Piero Bertolini:

come hanno chiaramente sostenuto in particolare i filosofi esistenzialisti nel Novecento, spesso in sintonia con il pensiero di Husserl [...] nel concetto di rischio (e dunque di finitezza, cui conseguono la precarietà, l'incertezza, ecc.) è implicita e quindi ineliminabile la prospettiva della *possibilità* e, di conseguenza, quella della *libertà*, della *scelta* e quindi – aggiungo io – della *responsabilità*.⁶

Ampliando il pensiero di Bertolini, possiamo affermare che l'educazione si fonda sul principio della fiducia reciproca tra educatore e educando, racchiusi nella frase: "ho fiducia in te, so che ce la puoi fare". In questa cornice si inserisce anche l'episodio riportato da Roberto Farné, relativo a un'escursione a Vulcano, dove la resistenza dei ragazzi si alimentava proprio della fiducia nel poter fare "ancora un passo" (*infra*, p. 59). Questo atteggiamento appare oggi imprescindibile, soprattutto nell'educazione degli adolescenti e dei giovani: la costruzione di una proposta pedagogica solida non può prescindere dalla fiducia nel futuro e nel cambiamento, pena la perdita della vitalità stessa della pedagogia.

Una seconda parola fondamentale è *esperienza*. Come hanno messo in evidenza Elena Pacetti e Federica Zanetti, le più recenti teorie psicologiche confermano che i bambini apprendono principalmente attraverso l'esperienza, specie quella di natura ludica e ludiforme. Quest'ultima, tuttavia, non si esaurisce nella semplice attivazione dei sensi, ma implica l'integrazione tra dimensione corporea, cognitiva e socio-affettiva. Nei primi anni di vita il bambino è un soggetto psicomotorio e non è possibile separare nettamente tali piani; con il crescere dell'età l'apprendimento viene via via, erroneamente, identificato con il solo compito cognitivo, mentale e astratto. Manzi critica in modo deciso il modello tradizionale di insegnamento (a scuola come tramite lo strumento televisivo), caratterizzato da lezioni fron-

6. P. Bertolini, *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento, Erikson, 2006, pp. 245-246.

tali, dalla trasmissione unidirezionale del sapere e da una valutazione basata sulla riproduzione dei contenuti e propone una didattica di matrice attiva, attentamente calibrata in funzione dell'età degli alunni, dove trovano spazio attività ludiche, sensoriali e manipolative. L'esperienza, per Manzi, rappresenta la chiave di volta per lo sviluppo cognitivo, nella consapevolezza che essa non è sufficiente, da sola, a produrre apprendimento. A trasformare l'esperienza in conoscenza è il pensiero riflessivo, la messa in parola e la capacità di rielaborazione, che conducono alla consapevolezza e alla crescita intellettuale. La parola e, più in generale, i linguaggi sono gli strumenti che conferiscono senso e struttura all'esperienza, rendendola apprenditiva, chiamando in causa innanzitutto la possibilità, o la necessità, di un dialogo interno e sociale. In accordo con John Dewey, non vi è apprendimento autentico senza la possibilità di tradurre l'esperienza in simboli condivisi e il linguaggio permette tale traduzione, trasformando l'esperienza individuale in un patrimonio comune e condivisibile. Ancora, il linguaggio svolge una fondamentale funzione critica poiché, attraverso la parola, non solo si comunicano le proprie esperienze ma esse vengono sottoposte a revisione e a confronto, sviluppando negli individui quelle capacità riflessive e critiche tanto importanti per Manzi. L'esperienza non è dunque un semplice fatto empirico, riducibile all'insieme di stimoli sensoriali o a comportamenti osservabili. Essa, piuttosto, è il luogo originario in cui l'uomo prende coscienza del proprio esistere e dei significati che emergono dal suo incontro con la realtà. Come afferma Bertolini in *L'esistere pedagogico* «l'esperienza non è un puro accadere esterno, ma è ciò che viene vissuto, interpretato e fatto proprio dal soggetto. È il mondo che ci si offre come significato e possibilità di senso»⁷.

L'esperienza è dunque “esperienza vissuta” (*Erlebnis*), che – in quanto tale – implica sempre una componente soggettiva. Tuttavia, essa non è mai chiusa in sé stessa, perché l'essere umano vive in relazione costante con gli altri e con il mondo. L'esperienza è, quindi, sempre anche relazionale, radicata in un contesto storico-culturale che la plasma e le conferisce senso. In questa prospettiva, educare non significa trasmettere contenuti, ma aiutare l'altro a riconoscere e interpretare le proprie esperienze, per orientarle in una prospettiva di crescita personale e di responsabilità. Come sottolinea Bertolini in *L'esistere pedagogico*:

7. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, p. 161.

dal discorso fenomenologico appena riferito emerge forte l'invito rivolto anche al campo della pedagogia di non sostituire all'esperienze (educativa) vivente un'esperienza falsata dall'intervento di formule e di schemi precostituiti. Come ogni altra esperienza, anche quella educativa è *vita* che proprio per questo oltrepassa sempre il *giudizio* nel quale eventualmente la si volesse arrestare. L'esperienza educativa è dunque sempre *esperienza in situazione*.⁸

Un ulteriore concetto chiave della fenomenologia, ripreso da Bertolini e connesso a quello di esperienza, è quello di intenzionalità. L'esperienza, infatti, non è mai neutra: è sempre esperienza *di qualcosa*. Essa si costituisce come un movimento del soggetto verso il mondo, in cui i fenomeni appaiono dotati di senso. Perciò, il compito dell'educatore non è analizzare dall'esterno il comportamento dell'alunno, ma entrare in dialogo con il suo vissuto, comprendendone la direzione intenzionale e i significati impliciti.

In questa prospettiva, l'esperienza educativa è sempre un cammino aperto, che richiede coraggio, creatività e capacità critica. Esporsi all'esperienza significa, secondo Bertolini, accettare l'incertezza del vivere, evitando di rifugiarsi in modelli rigidi o certezze dogmatiche. Questa visione comporta un ribaltamento rispetto a concezioni più tradizionali dell'educazione: non più trasmissione di contenuti o applicazione di tecniche, ma accompagnamento esistenziale, fondato su ascolto, empatia e rispetto per la singolarità del vissuto di ciascun soggetto. L'educatore è chiamato a farsi "testimone" e "compagno di cammino", non a imporre dall'esterno percorsi già stabiliti.

Il pensiero di Bertolini ci aiuta a comprendere più in profondità il lavoro educativo di Manzi, in cui l'esperienza non rappresenta una dimensione secondaria, ma costituisce il cuore stesso dell'atto educativo. Essa è vissuto personale e relazionale, apertura intenzionale al mondo e occasione di crescita critica. È, al tempo stesso, un luogo di rischio e di possibilità, di incertezza e di scoperta. Comprendere l'esperienza significa riconoscere che ogni educando porta con sé un mondo di significati che va accolto, interpretato e accompagnato, attraverso un approccio didattico attivo che Manzi testimonia ripetutamente nei propri scritti, nei filmati e nelle interviste rilasciate che ritroviamo anche nelle testimonianze dei suoi ex alunni. L'esperienza educativa di Manzi, dunque, rimane oggi un punto di riferimento essenziale per chiunque voglia concepire l'educazione non come tecnica o addestramento, ma come avventura umana capace di aprire spazi di autenticità e di responsabilità.

8. *Ibid.*, p. 338.

Un ulteriore concetto cruciale che mi preme richiamare è quello dell'*educare a pensare*. Questo significa non solo trasformare l'esperienza in cognizione, ma anche sollecitare la capacità metariflessiva: interrogarsi sul "perché" dei propri pensieri e sul senso delle conoscenze. È proprio l'essere vissuta dell'esperienza educativa, la natura relazionale dell'educazione poc'anzi evidenziata che trasforma l'insegnante in un educatore che accompagna l'educando a prendere coscienza dei significati che emergono dal suo rapporto con i saperi e, in termini più ampi, con il mondo. Tale processo rende possibile la co-costruzione del sapere, che non appartiene esclusivamente al docente o all'allievo, ma nasce dalla relazione educativa. Perché ciò si realizzi, è necessario che anche gli adulti nelle istituzioni scolastiche abbiano spazi di confronto e progettazione collegiale, costruendo comunità professionali capaci di riflettere e innovare.

Altra parola significativa è *imprevisto*. Esso rappresenta una risorsa e un attivatore di processi educativi, ma richiede capacità di ascolto e flessibilità. L'imprevisto entra nella scuola attraverso la vita stessa e attraverso gli alunni e interpella l'insegnante nella sua capacità di accogliere e valorizzare le domande emergenti, anche quando mettono in discussione la programmazione prestabilita. In questo senso, l'imprevisto si collega ancora una volta all'avventura educativa, che implica l'apertura all'ignoto e alla scoperta condivisa.

Infine, un ultimo concetto su cui vorrei soffermarmi è quello di *comunità*: la scuola non è semplicemente un edificio, ma una comunità di pratiche e di persone – bambini, insegnanti, famiglie, personale educativo e territorio – che insieme danno vita al processo educativo. Senza comunità la scuola risulta depotenziata. In questa prospettiva, il pensiero di Manzi mantiene un'attualità straordinaria, perfettamente in linea con i più recenti documenti europei, come il *Quality Framework* (2017)⁹ e la *Child Guarantee* (2021)¹⁰, che ribadiscono la centralità del bambino, dell'esperienza e della pluralità dei linguaggi, oltre al ruolo dell'ambiente e alla necessità di un sistema educativo competente.

9. A. Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Brescia, Zeroseiup, 2016; European Commission, *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care: Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*, Brussels, Directorate General for Education and Culture, 2014, cfr. https://www.value-ecce.eu/wp-content/uploads/20-19/11/ecce-quality-framework_en.pdf (ultimo accesso: 12-07-2025).

10. European Commission, *Raccomandazione (Ue) 2021/1004 Del Consiglio del 14 giugno 2021 che istituisce una garanzia europea per l'infanzia*, 2021, cfr. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1004> (ultimo accesso: 12-07-2025).

Resta, tuttavia, un interrogativo aperto. Nonostante l'eredità di grandi maestri come Freire, Freinet, Manzi e Don Milani, la scuola non è mutata in maniera così profonda come ci si poteva attendere. Al contrario, permangono spinte reazionarie che ripropongono modelli trasmissivi, rivelatisi da tempo inadeguati rispetto ai bisogni di sviluppo dei bambini e alle esigenze della società contemporanea. La teoria della *path dependency* (dipendenza dal percorso) ci viene in aiuto per cercare di interpretare questo fenomeno. Tale teoria, sviluppatasi in ambito economico, storico e politico, è infatti utile per spiegare come le scelte e le decisioni prese in un determinato momento possano vincolare lo sviluppo futuro di istituzioni, tecnologie e sistemi sociali. Il presente, secondo tale approccio, non è il risultato di una razionalità astratta o di un'ottimizzazione perfetta, ma il frutto di traiettorie passate che limitino le alternative disponibili. Secondo questa prospettiva, dunque, una decisione iniziale o, come nel caso della scuola, pratiche storicamente sedimentate quali quelli che caratterizzano la didattica tradizionale, avviano un processo di auto-rinforzo che consolida le strategie o le modalità organizzative istituzionali anche quando non sono più efficaci, rendendo difficile il cambiamento.

Le istituzioni, quindi, tendono a mantenere prassi obsolete, nonostante l'esistenza di alternative più efficaci, poiché vincolate da tradizioni consolidate e ogni cambiamento diventa più difficile da realizzarsi e richiede più sostegno e una chiara intenzionalità. Trasposta in ambito educativo, ciò significa che la mancanza di sperimentazione riduce le possibilità di cambiamento, consolidando ulteriormente i modelli trasmissivi.

Per invertire questa tendenza è necessario un sistema educativo che sostenga innovazione e sperimentazione, valorizzando le comunità di pratiche e la formazione permanente. I dati disponibili dimostrano che la scuola trasmissiva non ha mai funzionato realmente: si tratta di una scuola selettiva, che espelle chi non si conforma alle norme imposte. Al contrario, esperienze educative innovative dimostrano che un'altra scuola è possibile ed è già stata realizzata. Una scuola capace di accogliere l'avventura, l'esperienza, l'imprevisto e la comunità come fondamenti del processo educativo.