

Fare scuola fra incertezza e cambiamento: pratiche di osservazione e redistribuzione del potere

Teaching in times of uncertainty and change: Practices of observation and redistribution of power

Lorella Giannandrea*, Pier Giuseppe Rossi**, Francesca Gratani***, Lorenza Maria Capolla****^A

Riassunto

Il contributo presenta gli esiti di un percorso di formazione e ricerca collaborativa realizzato nell'anno accademico 2025/26 con circa cento docenti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado del Centro Italia. Il percorso nasce dall'esigenza di ripensare le pratiche didattiche in un contesto segnato dalla crescente distanza degli studenti dai significati scolastici e dalla complessità del lavoro docente. Assumendo una prospettiva decoloniale e intersezionale, il lavoro interpreta le pratiche educative come configurazioni situate di saperi e relazioni attraversate da dinamiche di potere e da forme plurali di produzione del significato. Particolare attenzione è dedicata alla distribuzione del sapere e alle forme di *agency* degli studenti nei diversi contesti educativi. Il percorso di formazione si è articolato in una fase di osservazione "distante e partecipata" e in una fase di sperimentazione didattica. Le evidenze raccolte mostrano il ruolo decisivo del contesto e dei dispositivi organizzativi nel rendere esplicite competenze spesso invisibili nelle pratiche ordinarie. Dall'analisi emergono quattro nuclei principali: la centralità della postura osservativa del docente, l'emergere di competenze situate, il ruolo della devoluzione e della redistribuzione del potere decisionale e la funzione strutturante dei contesti spazio-temporali. L'esperienza narrata mostra come sia possibile dialogare con l'incertezza garantendo una maggiore vivibilità della scuola e costruendo forme più democratiche di convivenza educativa.

Parole chiave: formazione docenti; incertezza; osservazione; devoluzione; agency; potere

* Università degli Studi di Macerata. E-mail: lorella.giannandrea@unimc.it.

** Università degli Studi di Macerata. E-mail: piergiusepperossi1@gmail.com.

*** Università degli Studi di Macerata. E-mail: f.gratani@unimc.it.

**** Università degli Studi di Macerata. E-mail: l.capolla@unimc.it.

^A Il contributo è frutto di un lavoro congiunto e di un percorso di ricerca condiviso tra l'autore e le autrici. Ai fini dell'attribuzione delle singole parti: il paragrafo 3 è da attribuire a Lorella Giannandrea; le Conclusioni a Pier Giuseppe Rossi; il paragrafo 2 a Francesca Gratani; l'Introduzione e il paragrafo 1 a Lorenza Maria Capolla.

Abstract

This paper presents the outcomes of a training and collaborative research program carried out in the academic year 2025/26 with approximately one hundred teachers from early childhood, primary, and lower secondary schools in Central Italy. The program emerged from the need to rethink teaching practices in a context characterized by an increasing distance between students and school meanings, as well as by the growing complexity of the teaching profession. Adopting a decolonial and intersectional perspective, the study interprets educational practices as situated configurations of knowledge and relationships, shaped by power dynamics and multiple forms of meaning-making. Particular attention is devoted to the distribution of knowledge and to students' forms of agency across different educational contexts. The training program was structured into a phase of "distant yet participatory" observation and a phase of experimentation. The findings highlight the decisive role of context and organizational arrangements in making visible competencies that often remain invisible in everyday practices. The analysis identifies four main themes: the centrality of the teacher's observational stance, the emergence of situated competencies, the role of devolution and redistribution of decision-making power, and the structuring function of spatial and temporal contexts. The experience shows how it is possible to engage with uncertainty while ensuring a more liveable school environment and fostering more democratic forms of educational coexistence.

Key words: teacher training; uncertainty; observation; devolution; agency; power.

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 20/06/2026

Introduzione

Il contributo analizza il percorso di formazione e ricerca collaborativa dal titolo "*Fare scuola tra incertezza e cambiamento: pratiche dialogiche e relazione educativa*", organizzato nell'anno accademico 2025/26 dal gruppo di ricerca in Didattica dell'Università degli Studi di Macerata. Il corso ha coinvolto circa cento docenti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado del Centro Italia ed è nato dall'esigenza di ripensare la didattica in relazione a tre problematiche oggi particolarmente diffuse nella scuola:

- una crescente alienazione e distanza di molti studenti rispetto ai significati e alle pratiche scolastiche;
- la necessità di operare in un contesto segnato dall'imprevisto ontologico, dalla frammentazione e dalla presenza di differenze profonde;

- un crescente disagio professionale dei docenti, acuito dalle modalità operative con cui il sistema tende a rispondere all'incertezza e alle emergenze, introducendo regole e burocratizzando le pratiche, di fatto aumentando le richieste di responsabilità e riducendo gli spazi di autonomia politica e decisionale.

Il percorso ha assunto come riferimento teorico una prospettiva decoloniale (Mignolo, 2011). Riprendendo de Sousa Santos (2016), questa prospettiva consente di interrogare criticamente le discipline, non più considerate come strumenti neutri e oggettivi, bensì come configurazioni storiche e culturali che legittimano alcune forme di sapere e ne marginalizzano altre. Inoltre, l'apparente neutralità della conoscenza nasconde aspetti etici e politici.

L'approccio decoloniale (Walsh, 2018) pone al centro il tema del potere. Tale dimensione può essere letta non solo nelle relazioni globali tra Nord e Sud del mondo, ma anche all'interno delle istituzioni educative e, in particolare, nella relazione tra docenti e studenti. Guardare la scuola da questa prospettiva significa assumere la coesistenza di mondi differenti, talvolta distanti, ma ugualmente legittimi, e riconoscere che il sapere non è più detenuto da un unico attore, il docente, ma distribuito tra soggetti umani e non umani (Herbrechter, 2023; Capolla *et al.*, *in press*), linguaggi, tecnologie e pratiche differenti.

Un secondo riferimento teorico è quello dell'intersezionalità (Crenshaw, 1989; Tefera, Powers e Fischman, 2018; Collins, 2019). Nella scuola "del merito" si tende a guardare alle abilità come origine delle difficoltà e dei problemi che incontrano gli studenti. Una simile prospettiva rende invisibile il modo in cui dimensioni culturali, sociali, di genere e digitali influenzano i processi di apprendimento, singolarmente e soprattutto attraverso i loro intrecci reciproci. Leggere il disagio studentesco in chiave intersezionale significa allora spostare lo sguardo dalle problematiche individuali alla complessità dei contesti e delle relazioni in cui tali difficoltà prendono forma.

Un terzo riferimento riguarda il rapporto tra dimensioni macro e pratiche micro della didattica (Rossi e Pentucci, 2021). In passato il rapporto tra i riferimenti macro (curricolo, macro-obiettivi e quadri di competenza) e le pratiche didattiche quotidiane era lineare e deterministico. Oggi la scuola è attraversata da più dimensioni macro differenti (disciplinare, valutativa, tecnologica, motivazionale, relazionale, economica e biopolitica) che non sono sussunte da una logica o riferimento unici. In questa direzione il riferimento al *mangle of practice* di Pickering (1993) risulta particolarmente utile: il significato delle attività non deriva da un principio ordinatore unico, ma emerge nel loro intreccio in contesto. Questo coagularsi in situazione di processi e crisi differenti è alla base dell'imprevisto ontologico e della policrisi (Tooze, 2022; Lawrence *et al.*, 2024).

A partire da tale sfondo teorico e dalla condivisione delle problematiche vissute, il percorso si è articolato in due fasi. La prima fase si è focalizzata sull'osservazione, mentre la seconda ha assunto un carattere maggiormente operativo.

Il percorso si è svolto in modalità online nel periodo compreso tra gennaio e maggio 2026 e ha previsto complessivamente 25 ore di attività: 9 ore sono state dedicate a webinar in plenaria e 16 ore a laboratori in piccoli gruppi guidati da tutor, attività di sperimentazione didattica in classe, riflessione individuale e documentazione delle esperienze.

1. Prima fase: osservazione

Il corso ha preso avvio con un primo incontro in plenaria in cui sono state condivise e negoziate alcune idee che avrebbero costituito il focus del corso: quali difficoltà vengono percepite oggi da docenti e studenti nella vita scolastica quotidiana? I disagi percepiti e vissuti da docenti e studenti, la difficoltà nelle relazioni, l'ansia e il senso di estraneità nei confronti della scuola e delle discipline sono tutti segnali che spingono a un ripensamento dei modelli culturali e relazionali proposti dalla scuola.

Al termine del webinar, è stato proposto ai partecipanti di provare a osservare nelle loro classi e nei contesti di lavoro quotidiani la presenza di tracce e manifestazioni concrete delle problematiche sopra descritte. Per l'osservazione non sono stati forniti strumenti strutturati, ma sono state condivise specifiche indicazioni per guidare l'attività.

In un primo momento, ai docenti è stato chiesto di osservare ciò che accadeva in situazioni in cui la loro attenzione non fosse assorbita dalla conduzione dell'insegnamento: attività libere, momenti informali come la ricreazione o la mensa, situazioni gestite da altri docenti. L'obiettivo era cogliere forme di relazione e partecipazione solitamente poco visibili. Tale osservazione non richiedeva una posizione neutrale o distaccata, ma implicava una forma di "distanza partecipata": una postura per cui il docente, pur restando coinvolto nella relazione educativa, sospendesse temporaneamente le proprie categorie interpretative e valutative per lasciare emergere elementi non immediatamente leggibili attraverso i dispositivi scolastici abituali.

Le esperienze raccolte e discusse hanno evidenziato pattern ricorrenti e diversi elementi inattesi: la rilevanza del contesto nella regolazione dei comportamenti degli studenti, l'emergere di competenze inattese, la possibilità di creare spazi di autoregolazione, il cambiamento dello sguardo professionale. Per ciascuno di questi elementi si presentano di seguito alcuni esempi significativi.

1.1 Il contesto incide profondamente sui comportamenti

Uno degli elementi che ricorre con maggiore frequenza riguarda la variabilità delle posture e delle modalità di partecipazione degli studenti al mutare del contesto. Numerose osservazioni mostrano infatti come comportamenti attribuiti stabilmente agli alunni assumano configurazioni differenti quando cambiano le condizioni materiali, relazionali e organizzative dell'attività.

Un episodio particolarmente significativo emerge durante un'uscita in biblioteca: due alunni di II primaria, normalmente poco concentrati durante la lettura in classe, mantengono invece un'attenzione costante durante l'ascolto di albi illustrati, scelgono in autonomia un'attività creativa tra quelle proposte, una delle più complesse, svolgono con cura l'attività proposta e chiedono aiuto in modo mirato quando incontrano difficoltà. Al termine scelgono spontaneamente un libro e cercano uno spazio tranquillo per leggerlo insieme. La docente sottolinea come gli stessi bambini, in aula, mostrino abitualmente minore attenzione, scelgano attività più rapide e tendano a evitare il confronto con l'adulto. L'episodio suggerisce come il comportamento sia condizionato dall'interazione tra soggetto e contesto e come il dispositivo scolastico ordinario possa, talvolta, irrigidire o inibire risorse che in altri ambienti diventano accessibili.

1.2 L'agency dello studente fa emergere competenze prima invisibili

Nel corso delle osservazioni, diversi docenti hanno riportato la scoperta di competenze e risorse sollecitate da situazioni didattiche in cui agli studenti veniva richiesta un'attivazione in prima persona.

In questa direzione si colloca l'esperienza di una bambina (II primaria) descritta come solitamente molto timida che, durante il progetto "insegnante per un giorno", sceglie di presentare un argomento di grammatica ai compagni. La docente si sarebbe aspettata difficoltà nel mantenere l'attenzione della classe e nel parlare ad alta voce; accade invece l'opposto. La bambina conduce l'attività con sicurezza, distribuisce materiali preparati autonomamente, guida la correzione collettiva e, avendo terminato in anticipo, propone anche un ulteriore esercizio alla LIM. Nella riflessione successiva racconta di essere stata inizialmente agitata, ma di essersi poi rilassata perché consapevole di padroneggiare bene l'argomento. L'episodio rende evidente come competenze importanti possano restare invisibili finché l'attività non offre la possibilità di esprimerle in una forma differente da quella abituale.

1.3 Il non intervento può aprire spazi di autoregolazione

Un terzo pattern ricorrente riguarda il valore del tempo e la dimensione ge-

nerativa dell'attesa. Le osservazioni raccolte mostrano infatti come la sospensione dell'intervento immediato da parte dell'adulto possa aprire spazi imprevisi di negoziazione tra pari e di autoregolazione.

In una classe I primaria, durante la mensa, un bambino dichiara con decisione di non voler stare accanto a una compagna e minaccia di non mangiare. L'insegnante sceglie di non intervenire immediatamente e di osservare l'evolversi della situazione. Nei primi minuti il bambino rimane rigido e chiuso, poi inizia lentamente a spostarsi verso la compagna, prima con piccoli movimenti corporei, poi attraverso un gioco fisico con i piedi sotto il tavolo. La bambina risponde ridendo, il contatto si riapre e il pranzo prosegue tra scherzi e interazioni. Nella riflessione a posteriori, la docente sottolinea come, in classe, di fronte a segnali simili avrebbe probabilmente «interrotto subito il conflitto e richiamato regole e comportamenti adeguati». La scelta di attendere ha invece permesso di osservare strategie di negoziazione e regolazione spontanee che i bambini sono stati in grado di attivare autonomamente.

1.4 L'osservazione modifica anche lo sguardo del docente

L'ultimo pattern riguarda il cambiamento dello sguardo professionale e la conseguente rinegoziazione delle categorie interpretative utilizzate nella lettura delle pratiche scolastiche.

In un primo episodio, durante la sistemazione del materiale in una classe I primaria, una docente osserva un bambino che, invece di riporre velocemente i pennarelli come richiesto, si siede a terra e inizia a disporli con estrema precisione secondo una scala cromatica, provando ogni tonalità su un foglio e restando concentrato per circa dieci minuti. L'insegnante racconta di essere rimasta colpita non solo dal comportamento del bambino, ma anche dalla propria reazione. Quello che inizialmente avrebbe potuto essere letto come lentezza o dispersione viene reinterpretato come una forma diversa di ordine, esplorazione estetica e attenzione sensoriale. L'episodio mostra come l'osservazione attenta e l'attesa sospendano automatismi interpretativi consolidati e costringano il docente a rivedere categorie apparentemente ovvie, come efficienza, ordine e partecipazione.

In un secondo caso, una docente racconta di aver espresso preoccupazione per una studentessa che, durante i momenti liberi, sembrava non integrarsi stabilmente in alcun gruppo. Tale comportamento era stato interpretato come possibile segnale di difficoltà relazionale ed era stato discusso anche con la famiglia. Tuttavia, durante l'osservazione richiesta dal corso, la docente si è progressivamente accorta che l'alunna attraversava, durante la ricreazione, gruppi differenti offrendo suggerimenti, consigli e supporto operativo, spesso richiesti dagli stessi compagni. Più che isolarsi, la studentessa sembrava assumere una

funzione trasversale di tutor e sostegno tra gruppi diversi. La scoperta ha costretto la docente a mettersi in discussione: da un lato il disagio per aver attribuito una natura problematica a una situazione che problematica non era; dall'altro la sorpresa nel riconoscere modalità di partecipazione mature e complesse, rilevate e non attese nei comportamenti di alunni e alunne. La sospensione del giudizio e uno sguardo meno immediatamente interpretativo hanno reso possibile questa nuova consapevolezza.

Nei momenti di confronto, più volte i docenti hanno sottolineato come la postura di osservazione “distante e partecipata” abbia consentito di cogliere dinamiche già presenti, ma normalmente non percepite. Nelle scritture di restituzione ricorrono frequentemente espressioni come «non me ne ero mai accorto», «avevo dato per scontato», «ero focalizzato su altro», oppure «non vedevo ciò che c'era già». Tali formulazioni evidenziano non solo l'emergere di nuovi elementi osservativi, ma anche una presa di consapevolezza rispetto a forme di “cecità professionale” prodotte dalla routine didattica, dalla necessità di controllo continuo e dall'uso di categorie interpretative consolidate.

2. Seconda fase: azione

Nella seconda fase si è lavorato sulla costruzione di pratiche didattiche capaci di confrontarsi con la pluralità dei mondi presenti nella scuola contemporanea. Le osservazioni raccolte avevano infatti mostrato come molte delle difficoltà attribuite agli studenti non potessero essere interpretate esclusivamente come deficit individuali, ma fossero spesso connesse a diverse modalità di attribuire significato alle situazioni, di partecipare ai contesti collettivi e di abitare le relazioni educative.

Sulla scorta dei riferimenti teorici e delle osservazioni raccolte, sono state suggerite ai docenti tre direzioni in cui muoversi:

- modificare percorsi programmati introducendo situazioni aperte, linguaggi molteplici e utilizzando anche ambienti differenti dall'aula;
- condividere la progettazione con gli studenti (co-progettazione);
- lasciare spazi di libertà agli studenti (devoluzione).

Le tre direzioni proposte, progettare, co-progettare e devolvere, non rappresentano modalità operative alternative e separate, e in effetti si presentano spesso ibridate nelle sperimentazioni. Più che eliminare differenze o ridurre frizioni tra mondi differenti, la proposta ha inteso creare condizioni nelle quali tali frizioni potessero diventare produttive, generando nuove forme di relazione, partecipazione e costruzione condivisa del sapere.

I corsisti sono stati invitati a costruire una progettazione pre-azione e, dopo aver effettuato l'attività progettata, ad elaborare una riflessione post-azione.

Tale documentazione è stata condivisa e discussa nei piccoli gruppi e nel webinar conclusivo.

Dalle sperimentazioni svolte dai partecipanti sono emersi i seguenti pattern ricorrenti: la pluralità dei linguaggi e dei mediatori, la pluralità degli spazi, il corpo e la manualità come pratiche decoloniali. Di seguito si presentano alcuni esempi significativi.

2.1 La pluralità dei linguaggi e dei mediatori

Un primo macrogruppo di sperimentazioni ha riguardato attività nelle quali i docenti hanno introdotto una pluralità di linguaggi, mediatori e modalità interpretative, modificando parzialmente i dispositivi tradizionali della lezione. Pur nella forte eterogeneità delle proposte, emerge una caratteristica comune: l'apprendimento non viene costruito esclusivamente attraverso il linguaggio scritto e la spiegazione lineare del docente, ma attraverso dispositivi più aperti, relazionali, corporei, narrativi e situati.

Le attività proposte hanno mantenuto tematiche curriculari relativamente tradizionali, grammatica, descrizione, lessico, interpretazione storica, ma hanno modificato profondamente i mediatori utilizzati e le forme di partecipazione richieste agli studenti.

Ad esempio, in un'esperienza costruita attorno ai *silent book* (classe IV scuola primaria), l'assenza di un testo scritto obbliga gli studenti a costruire significati a partire dalle immagini, dalle sensazioni e dalle associazioni personali. In diversi casi emerge con forza una ridefinizione implicita di ciò che viene considerato sapere legittimo.

In un'altra attività (III scuola primaria), iniziata con la lettura condivisa di albi illustrati sul tema della cura, sono nate proposte operative: gli alunni hanno deciso di inventare storie (fiabe, favole e racconti realistici), organizzandosi in piccoli gruppi. I testi sono stati poi rielaborati inserendo dialoghi, in vista della drammatizzazione. In questa fase, il docente ha mantenuto un ruolo di supporto, intervenendo con domande guida e lasciando spazio all'autonomia. Nel corso del lavoro, alcuni alunni hanno proposto di trasformare le storie anche in fumetti per realizzare un libricino da condividere con la scuola. I bambini hanno organizzato e disegnato le vignette, curato i dialoghi e discusso soluzioni pratiche per la stampa, attivandosi anche in modo autonomo.

Le attività descritte non valorizzano esclusivamente competenze alfabetiche o riproduttive, ma permettono l'emergere di competenze relazionali, sensoriali, immaginative ed emotive a volte marginalizzate nella didattica tradizionale. Le esperienze legate alla drammaturgia, al gioco, all'associazione tra immagini e musica, alla descrizione sensoriale o a linguaggi non esclusivamente verbali

mostrano come gli studenti riescano spesso a partecipare in modo più attivo quando il dispositivo didattico amplia la varietà di forme espressive.

2.2 La pluralità degli spazi

Un pattern particolarmente rilevante, già evidenziato nella prima fase di osservazione, riguarda il ruolo del contesto e dello spazio. Molte attività utilizzano spazi diversi dall'aula e in questi casi emerge una stretta relazione tra trasformazione dello spazio e trasformazione delle modalità di partecipazione. Gli studenti sembrano assumere posture differenti quando il contesto riduce il controllo frontale, amplia le possibilità di movimento o modifica la struttura tradizionale della lezione.

In tale direzione, un'attività *outdoor* sugli articoli e i nomi comuni (II primaria) risulta particolarmente significativa. Il contenuto disciplinare rimane sostanzialmente invariato, ma l'uscita dall'aula, prevista per l'attività di osservazione e denominazione degli oggetti, modifica radicalmente l'attenzione degli studenti e il loro atteggiamento nei confronti del compito.

Il differente ambiente produce effetti significativi anche sul piano dell'*agency* degli studenti. Le restituzioni mostrano frequentemente studenti che propongono varianti delle attività, ridefiniscono le consegne, introducono giochi, suggeriscono modalità di valutazione o modificano gli strumenti inizialmente previsti dal docente. In alcuni casi, gli insegnanti dichiarano esplicitamente di essere stati sorpresi dalla capacità degli studenti di organizzarsi autonomamente o di produrre interpretazioni più ricche del previsto.

2.3 Il corpo e la manualità come pratiche decoloniali

Un terzo gruppo di esperienze ha riguardato attività nelle quali il corpo e la manualità non costituiscono semplicemente strumenti di supporto all'apprendimento, ma diventano elementi centrali nella costruzione del sapere.

In un'attività di costruzione dell'angolometro, in una III primaria, gli alunni devono costruire con mezzi poveri uno strumento per misurare gli angoli e, da qui, comprenderne le caratteristiche. Come sottolinea l'insegnante, l'attività presenta: elementi caratteristici dell'approccio decoloniale («valorizza l'esperienza diretta degli alunni, parte dall'osservazione della realtà e dall'uso del corpo e degli oggetti»), co-progettazione («gli alunni sono stati coinvolti nella costruzione dello strumento e nella scoperta dei concetti, contribuendo attivamente al percorso») e devoluzione («l'insegnante ha lasciato spazio all'esplorazione autonoma, permettendo agli alunni di arrivare alla comprensione dei diversi tipi di angolo»).

In un'altra esperienza di lettura e drammatizzazione (II primaria), un'insegnante racconta: «La lettura di “La scatola”, di Isabella Paglia, ha aperto la porta a confidenze genuine e toccanti: i bambini si sono aperti con una spontaneità disarmante, raccontando situazioni in cui si erano sentiti soli, tristi o esclusi. Ascoltarli è stato emozionante, e quelle piccole storie, diventate “Stelline in cerca di scintilla”, hanno dato vita a qualcosa di molto bello. Il *role playing* ha funzionato oltre ogni aspettativa. I bambini hanno interpretato i loro ruoli con serietà e sensibilità: chi doveva mostrare il disagio lo ha fatto con il corpo, con gli occhi, con il silenzio; (...). Ma la cosa che mi ha meravigliata di più è stata la fase del lavoro in gruppo. Questa è una classe abituata a lavorare in modo individuale, eppure si sono organizzati, si sono ascoltati, hanno discusso e hanno prodotto i loro “Manifesti della gentilezza”. Nessun caos, nessuna dispersione: solo bambini davvero dentro all'attività, con la testa e con il cuore».

In entrambe le attività, l'integrazione di esperienze manuali, relazionali e del contesto configura l'apprendimento come processo ecologico nel quale intervengono simultaneamente percezione, movimento, manipolazione, cooperazione e interpretazione.

2.4 Redistribuzione del potere decisionale

Un quarto gruppo di esperienze è costituito da pratiche nelle quali i docenti hanno lasciato agli studenti margini significativi di decisione nell'organizzazione di una sessione o di una sua parte. Rispetto ai casi precedenti, qui il punto centrale è la distribuzione, almeno parziale, del potere decisionale.

In alcuni casi, la libertà riguarda le categorie interpretative. Ad esempio, nell'attività sulla poesia Promemoria di Gianni Rodari (III primaria), il testo viene “smontato” e consegnato ai gruppi come materiale da riorganizzare secondo priorità definite dagli studenti, con la possibilità di inserire anche un proprio verso. La versione originale viene mostrata solo alla fine, evitando che il testo d'autore funzioni come modello normativo da ricostruire. «In questo modo gli alunni non devono indovinare l'ordine corretto, ma attribuire valore, negoziare significati, scegliere un verso centrale e aggiungere proprie parole. La devoluzione riguarda dunque il senso: gli studenti diventano autori di una nuova configurazione testuale e assumono la responsabilità morale e interpretativa delle proprie scelte».

In un'altra sperimentazione (III primaria), «gli alunni avevano il compito di elaborare un testo descrittivo ed erano liberi di scegliere cosa descrivere, come descrivere, con chi eseguire l'attività. Gli alunni hanno organizzato autonomamente piccoli gruppi di lavoro e ciascun gruppo ha proceduto in modo diverso».

Le restituzioni mostrano tuttavia che la devoluzione non produce esclusivamente effetti positivi. In alcune situazioni genera confusione, crisi o difficoltà di partecipazione. Nell'attività sullo schema corporeo (scuola dell'infanzia), ad esempio, la scelta autonoma delle coppie produce disagio in chi non viene scelto dal compagno desiderato. Analogamente, in un'attività di lettura dove gli alunni possono decidere se ascoltare seduti, distesi, o in altre posizioni, alcuni bambini riescono a seguire meglio, mentre altri si isolano nel proprio mondo e necessitano poi di maggiore supporto nella comprensione e nella restituzione.

Particolarmente significativo appare anche il caso del riordino dell'aula a fine giornata nella scuola dell'infanzia. I bambini devono stabilire dove collocare materiali e giochi, costruire un criterio di riordino. Il risultato è più lento e più confuso rispetto alla regolazione adulta, ma fa emergere una logica organizzativa propria dei bambini. Gli alunni hanno infatti utilizzato criteri e indicatori che a prima vista hanno lasciato perplessi i docenti. Inoltre, hanno deciso di non smontare tutti gli artefatti, per poterli utilizzare il giorno successivo e continuare il gioco. Ciò che, agli occhi dell'adulto, appare meno ordinato può risultare più coerente con l'esperienza infantile.

In altre sperimentazioni, la devoluzione riguarda la gestione delle relazioni. In diversi casi il docente sceglie consapevolmente di non intervenire subito durante conflitti o incertezze organizzative, lasciando agli studenti il tempo di negoziare. Emergono forme di *peer tutoring*, distribuzione dei ruoli, negoziazione e confronto tra modalità diverse di lavoro.

2.5 La ricreazione e gli spazi informali come ecosistemi di agency

Un quinto gruppo di esperienze ha riguardato attività sviluppate durante la ricreazione o in spazi scolastici tradizionalmente considerati "non didattici". Questo elemento appare particolarmente significativo poiché, in numerosi casi, proprio nei momenti meno strutturati è più facile sospendere il controllo diretto e lasciare emergere forme autonome di organizzazione, relazione e costruzione di significato.

Un gruppo di bambini (II primaria) durante la ricreazione, utilizzando pentamini¹, organizza spontaneamente una gara. Si danno regole per giudicare la costruzione più bella, nominano un giudice, attribuiscono punteggi e gestiscono il gioco con notevole concentrazione. Il gruppo è formato proprio da alcuni bambini che abitualmente hanno difficoltà nella gestione delle relazioni o nell'autocontrollo.

Nell'esperienza del *Garden-box* un gruppo di bambini (II primaria) decide di trasformare spontaneamente il giardino scolastico in una sorta di videogioco immersivo ispirato alle logiche di *Roblox*. Gli studenti delimitano spazi, costruiscono livelli, definiscono regole, attribuiscono ruoli, organizzano punteggi

¹ Figure geometriche composte da 5 quadrati congruenti uniti tra loro per almeno un lato.

e decidono modalità di ingresso dei nuovi partecipanti. Ciò che colpisce la docente non è soltanto la creatività ludica, ma il fatto che il gioco produca forme sofisticate di negoziazione sociale, *leadership* distribuita e organizzazione collettiva. I bambini integrano linguaggi provenienti dalla cultura videoludica con elementi materiali presenti nell'ambiente fisico, foglie, rametti, ombre, alberi, costruendo una continuità tra mondo digitale e spazio corporeo reale. La fiducia accordata agli studenti sembra funzionare come acceleratore dell'autoefficacia: i bambini percepiscono che il loro mondo ludico è considerato legittimo e questo produce un aumento della responsabilizzazione reciproca.

In un'altra esperienza (II secondaria) il docente suggerisce di organizzare un torneo di ping-pong durante la ricreazione. La scelta di demandare agli studenti la gestione autonoma del torneo attiva competenze sociali, organizzative e logiche e produce forme spontanee di inclusione. Anche gli studenti con disturbo dello spettro autistico, spesso isolati, vengono coinvolti in scambi informali, conversazioni e momenti di gioco non mediati direttamente dall'adulto.

Complessivamente, ciò che emerge con maggiore forza è il valore educativo delle situazioni non formali, come dimostrano le interazioni significative emerse durante il gioco.

In queste esperienze assume particolare rilevanza la postura delle insegnanti, descritta da loro stesse come "vigilanza silenziosa". Il docente non scompare, ma sospende la necessità di dirigere il gioco, riconoscendo implicitamente la capacità degli studenti di organizzarsi autonomamente. Al contempo, il ruolo degli spazi informali genera tensione tra docenti. Nel caso del torneo di ping-pong, ad esempio, alcuni docenti percepiscono inizialmente l'attività come poco significativa o addirittura controproducente. Emerge così un conflitto implicito tra una concezione della scuola centrata sul controllo, sulla produttività visibile e sulla formalizzazione delle attività e una prospettiva che riconosce valore educativo anche agli spazi relazionali non strettamente disciplinari.

3. Analisi

Durante il percorso, docenti e ricercatori hanno sondato differenti direzioni. Più che fornire indicazioni assolute, esse suggeriscono alcune linee di lavoro che necessitano di essere ulteriormente investigate e sviluppate in differenti contesti educativi.

3.1 Il ruolo del docente tra devoluzione e osservazione

L'osservazione era stata proposta inizialmente per conoscere e approfondire

il mondo degli studenti. La prima fase del percorso ha evidenziato come un'osservazione "distante e partecipata" e l'ascolto degli studenti rappresentino posture professionali centrali, che dovrebbero caratterizzare l'azione quotidiana del docente in tempi di cambiamenti radicali come quelli attuali.

Le esperienze mostrano che la devoluzione non coincide con l'assenza del docente né con una rinuncia alla propria funzione educativa. Al contrario, richiede una cornice intenzionale molto precisa: il docente predispose il contesto, definisce alcuni vincoli, chiarisce il compito, garantisce uno spazio di sicurezza e osserva i processi che emergono. Ciò che viene sospeso non è la responsabilità educativa, ma la pretesa di controllare preventivamente ogni passaggio dell'attività e di determinarne in anticipo gli esiti.

3.2 Devoluzione come equilibrio tra libertà e attenzione

Devolvere non significa semplicemente "lasciare fare", ma costruire condizioni affinché la scelta sia sostenibile. La libertà richiede cornici, tempi, protezioni, possibilità di rientro e forme di accompagnamento non direttivo. La pluralizzazione dei linguaggi e delle interpretazioni, d'altro canto, non elimina le asimmetrie educative, né produce automaticamente partecipazione diffusa. In diversi casi permane una forte regia docente, mentre in altri emergono difficoltà organizzative, incertezze nella gestione dei tempi o problemi nella costruzione condivisa delle attività. Negli spazi di libertà, a volte, gli studenti si bloccano, altri imitano il compagno più sicuro, altri si rifugiano nelle forme scolastiche più note. La devoluzione, dunque, non produce automaticamente creatività o partecipazione; richiede gradualità, repertori disponibili e ambienti sufficientemente attrezzati.

Dalle esperienze emerge che la devoluzione funziona meglio quando gli studenti dispongono di una cornice sufficientemente chiara, seppur aperta. Sapere che cosa deve essere prodotto, entro quali tempi, con quali vincoli minimi e secondo quali modalità di restituzione, contribuisce a sostenere l'autonomia. In secondo luogo, appare decisivo il ruolo del docente come osservatore e regolatore indiretto: la sua presenza garantisce sicurezza, ma non anticipa tutte le soluzioni. In terzo luogo, la devoluzione richiede un processo formativo: gli studenti devono imparare a scegliere, negoziare, motivare e assumersi responsabilità. Infine, la devoluzione non può essere separata dalla dimensione relazionale, poiché ogni apertura di autonomia redistribuisce anche ruoli, status, visibilità e possibilità di parola.

3.3 Decolonizzare la didattica

Diversi docenti sottolineano come il sapere scolastico tradizionale privilegi

implicitamente forme linguistiche e cognitive specifiche (scrittura, linearità argomentativa, astrazione, verbalizzazione controllata) creando difficoltà per alcuni studenti anche quando essi avrebbero validi contenuti da proporre. L'introduzione di linguaggi differenti, capaci di dare spazio alla comunicazione del corpo, alla manipolazione e all'azione, non rappresenta una strategia motivazionale, ma mette in discussione la gerarchia implicita che definisce quali modalità di espressione siano considerate culturalmente legittime all'interno della scuola. Gli studenti portano visioni del mondo, modalità interpretative e criteri di costruzione del significato che raramente trovano spazio nei dispositivi scolastici tradizionali. In questa prospettiva, la partecipazione degli studenti al processo decisionale non è una semplice strategia inclusiva, ma una forma di riconoscimento epistemico. Il sapere scolastico cessa di essere interpretato come unico centro legittimo di produzione culturale e viene riconosciuto come uno dei possibili nodi all'interno di un'ecologia più ampia di pratiche, relazioni e contesti di apprendimento.

3.4 Oltre la centralità del dispositivo aula

Le attività sviluppate durante la ricreazione e nei contesti informali suggeriscono che la scuola contemporanea tenda spesso a sottovalutare il valore educativo degli spazi meno strutturati. Le osservazioni raccolte mostrano invece che proprio questi contesti rendono maggiormente visibili forme particolarmente significative di *agency*, autoregolazione, cooperazione e costruzione situata delle relazioni. La riduzione del controllo diretto dell'adulto non coincide necessariamente con il caos, ma può favorire l'emergere di pratiche collettive sofisticate, purché siano garantite condizioni minime di fiducia, sicurezza e riconoscimento reciproco.

Le situazioni analizzate indicano inoltre che molte delle difficoltà normalmente attribuite agli studenti possano essere lette anche come effetti delle configurazioni spaziali e organizzative entro cui l'attività si svolge.

Conclusioni

Molte delle esperienze descritte richiamano pratiche già presenti nella tradizione costruttivista e attivista: attività corporee, costruzione di artefatti, utilizzo di mediatori attivi, attenzione agli ambienti e ai contesti di apprendimento. Tuttavia, gli approcci decoloniale e intersezionale introducono uno spostamento significativo. Essi rendono il docente consapevole della non neutralità delle discipline, dei linguaggi e dei dispositivi scolastici, nonché delle dinamiche di potere che attraversano i processi educativi.

Nelle pedagogie attive, l'attenzione alla relazione tra esperienza e conoscenza era finalizzata principalmente a favorire l'apprendimento e la motivazione degli studenti. Si trattava di una prospettiva fondata prevalentemente su una lettura psicologica dei processi cognitivi. In una prospettiva decoloniale, invece, l'introduzione di mediatori non esclusivamente alfabetici, il recupero del valore comunicativo del corpo e la redistribuzione del potere derivano dalla consapevolezza che forme diverse di conoscere, comunicare e attribuire significato rimandano a mondi diversi che hanno pari dignità epistemologica.

Tale prospettiva porta in primo piano il tema del potere. In molti dei percorsi realizzati i docenti hanno sperimentato forme di devoluzione. Più che di una vera e propria devoluzione, tuttavia, sarebbe forse più corretto parlare di redistribuzione del potere. Tale redistribuzione nasce dalla consapevolezza che la conoscenza, non solo quella disciplinare, ma anche quella relativa alle dinamiche sociali, relazionali e culturali, è oggi frammentata e distribuita tra soggetti diversi. La frammentazione dei saperi e delle esperienze rende sempre più difficile immaginare una conoscenza organica, centralizzata e pienamente controllabile e gestibile da un unico attore.

Frammentazione e diversità sembrano richiedere, d'altro canto, una personalizzazione interamente gestita dal docente. Tuttavia, da un lato, progettare percorsi specifici per ogni studente è un compito impossibile; dall'altro, richiederebbe una conoscenza approfondita delle molteplici culture, esperienze e modalità di apprendimento presenti nella classe. L'autoregolazione può essere la strada per affrontare la personalizzazione. Al docente spetta la costruzione di percorsi sufficientemente aperti da consentire l'emergere delle differenze e delle diverse esigenze; agli studenti spetta il compito di individuare strategie, mediatori e percorsi coerenti con le proprie caratteristiche e i propri bisogni.

Si tratta, però, di un processo tutt'altro che immediato. Richiede che gli studenti sviluppino una conoscenza di sé, acquisiscano familiarità con linguaggi e mediatori differenti e imparino a prendere decisioni consapevoli. L'autoregolazione non è una condizione data, ma una competenza che si costruisce progressivamente.

Proprio per questo, una delle indicazioni che emerge con maggiore chiarezza dal corso riguarda l'importanza di attivare micro-spazi di libertà (Pischetola et al., 2026). Non si tratta di trasformare radicalmente e immediatamente l'intera organizzazione scolastica, ma di individuare interstizi all'interno della quotidianità della scuola nei quali sperimentare forme diverse di partecipazione, decisione e responsabilità. Tali spazi devono essere accompagnati da momenti di riflessione condivisa, sia con gli studenti sia tra i docenti, e soprattutto non possono rimanere episodi isolati o esperienze eccezionali.

Muoversi verso una redistribuzione del potere implica inoltre confrontarsi con difficoltà che vanno oltre la singola classe. Dalle discussioni con i docenti

emerge con forza la percezione di trovarsi oggi tra esigenze contrastanti. Da un lato, la crescente eterogeneità delle classi e la necessità di personalizzare i percorsi richiedono l'apertura di spazi di libertà e una maggiore responsabilizzazione degli studenti. Dall'altro, il contesto sociale e istituzionale appare sempre più orientato al controllo dell'imprevisto, alla formalizzazione delle procedure e alla riduzione del rischio. La moltiplicazione degli adempimenti burocratici, la richiesta di documentare ogni scelta e il timore di possibili contestazioni da parte delle famiglie finiscono spesso per limitare l'iniziativa professionale degli insegnanti.

Paradossalmente, tuttavia, proprio l'impossibilità di eliminare completamente il rischio e l'imprevisto dovrebbe spingere verso una diversa concezione della libertà educativa. Non una libertà assoluta, ma una libertà attenta, sostenuta da pratiche di cura reciproca. In questa prospettiva, la cura non coincide semplicemente con l'attenzione del docente ai bisogni degli studenti. Essa diventa una postura relazionale fondata sulla responsabilità condivisa, sul rispetto reciproco e su una distribuzione del potere che coinvolge tutti gli attori del processo educativo. Solo all'interno di questa cornice la libertà può trasformarsi da fonte di incertezza a condizione per una maggiore vivibilità della scuola e per la costruzione di forme più democratiche di convivenza educativa.

Riferimenti bibliografici

- Capolla L., Gratani F., Giannandrea L., Pentucci M., and Rossi P.G. (*in press*). Educational Research in Hybrid Ecosystems: the Role of Generative AI as a Sparring Partner. *Educação On-line*.
- Collins P.H. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Durham: Duke University Press.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1): 139-167. Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.
- de Sousa Santos B. (2016). Epistemologies of the south and the future. *From the European South: A Transdisciplinary Journal of Postcolonial Humanities*, 1: 17-29. Available at: <https://www.fesjournal.eu/wp-content/uploads/2016/09/3.2016-1.Santos.pdf>.
- Herbrechter S. (2023). Unlearning to be human? The pedagogical implications of twenty-first-century post-anthropocentrism. In: Hayler M. and Daigle C., editors, *Posthumanism in practice*. London: Bloomsbury Publishing, 212-226. DOI: 10.5040/9781350293830.0021.
- Lawrence M., Homer-Dixon T., Janzwood S., Rockström J., Renn O. and Donges J.F. (2024). Global polycrisis: The causal mechanisms of crisis entanglement. *Global Sustainability*, 7, e6. DOI: 10.1017/sus.2024.1.

- Mignolo W.D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press.
- Pickering A. (1993). The mangle of practice: Agency and emergence in the sociology of science. *American Journal of Sociology*, 99(3): 559-589. DOI: 10.1086/230316.
- Pischetola M., Pentucci M., Giannandrea L., Capolla L.M., Gratani F. and Rossi P.G. (2026). Reclaiming Micro-Spaces of Agency and Network Generativity in Higher Education. In: Landri P. and Peruzzo F., editors, *Shifting Landscapes in Digital Education Policy. Educational Governance Research*, vol. 29. Springer, Cham, pp. 37-57. DOI: 10.1007/978-3-032-29276-6_3.
- Rossi P.G. and Pentucci M. (2021). *Progettazione come azione simulata: didattica dei processi e degli eco-sistemi*. Milano: FrancoAngeli.
- Tooze A. (2022). Welcome to the world of the polycrisis. *Financial Times*, 28 October 2022.
- Tefera A.A., Powers J.M. and Fischman G.E. (2018). Intersectionality in education: A conceptual aspiration and research imperative. *Review of Research in Education*, 42(1): vii-xvii. DOI: 10.3102/0091732X18768504.
- Walsh C.E. (2018). On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. In: Mignolo W.D. and Walsh C.E., *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 81-98.