

# “Tra adozioni e restauri” Note epistemologiche sulla metodologia della ricerca e sulla proposta pedagogica di Loris Malaguzzi

## “Entre adopciones y restauraciones” Apuntes epistemológicos sobre la meto- dología de investigación y sobre la pro- puesta pedagógica de Loris Malaguzzi

### “Between adoptions and restorations” *Epistemological notes on the research me- thodology and on the pedagogical proposal of Loris Malaguzzi*

Stefano Moriggi; ITALIA

---

#### RIASSUNTO

**I**l presente contributo si propone di tratteggiare alcune delle più significative correlazioni tra la metodologia della ricerca pedagogica di Loris Malaguzzi e il merito della sua proposta educativa. È proprio un'analisi di questo tipo, infatti, che consentirà di evidenziare, da più punti di vista, l'intimo e indissolubile rapporto nell'economia del pensiero e nell'opera dell'educatore italiano tra la riflessione epistemologica e la prassi pedagogica. Alla luce di tali acquisizioni sarà pertanto più agevole illustrare da una prospettiva meno consueta il nuovo ruolo e l'inedita responsabilità del docente nel dovere/sapere progettare le condizioni necessarie per innescare, accompagnare e documentare significative esperienze al contempo conoscitive e relazionali. Sarà quindi un confronto con la tradizione costruttivista – e, più in particolare, con l'importante eredità culturale di John Dewey – che

offrirà lo spunto per sottolineare, anche alla luce delle più recenti evidenze neuroscientifiche, alcune peculiarità metodologiche del Reggio Approach che, a ben vedere, lo smarcano da tipiche ingenuità di certa “pedagogia della scoperta”.

**Parole chiave:** Epistemologia, Pedagogia, Incertezza, Costruttivismo

#### RESUMEN

Este artículo pretende esbozar algunas de las correlaciones más significativas entre la metodología de la investigación pedagógica de Loris Malaguzzi y el contenido de su propuesta educativa. Es precisamente un análisis de este tipo, de hecho, el que permitirá destacar, desde varios puntos de vista, la íntima e indisoluble relación en la economía del pensamiento y en el trabajo del educador italiano entre la reflexión epistemológica y la práctica pedagógica. A la luz de estas

adquisiciones, será por tanto más fácil ilustrar desde una perspectiva menos habitual el nuevo rol y la responsabilidad inédita del docente en el tener/saber diseñar las condiciones necesarias para desencadenar, acompañar y documentar experiencias cognitivas y relacionales significativas al mismo tiempo. Por tanto, será una comparación con la tradición constructivista - y, más particularmente, con el importante patrimonio cultural de John Dewey - lo que ofrecerá la oportunidad de subrayar, también a la luz de las evidencias neuro-científicas más recientes, algunas peculiaridades metodológicas del Reggio Approach que, de hecho, lo apartan de la ingenuidad típica de cierta “pedagogía del descubrimiento”.

**Palabras clave:** Epistemología, Pedagogía, Incertidumbre, Constructivismo

### ABSTRACT

*This article aims to outline some of the most significant correlations between Loris Malaguzzi's methodology of pedagogical research and the content of his educational proposal. It is precisely an analysis of this type, in fact, which will allow us to highlight, from several points of view, the intimate and indissoluble relationship in the economy of thought and in the work of the Italian educator between epistemological reflection and pedagogical practice. In light of these acquisitions, it will be easier to illustrate from a unusual perspective the new role and the unprecedented responsibility of the teacher in knowing (and having to know) how to design the necessary conditions to trigger, accompany and document significant cognitive and relational experiences at the same time. Therefore, it will be a comparison with the constructivist tradition - and, more particularly, with the important cultural heritage of John Dewey - which will offer the opportunity to underline, also in the light of the most recent neuroscientific evidence, some methodological peculiarities of the Reggio Approach which, on closer inspection, separate him from the typical naivety of a certain “pedagogy of discovery”.*

**Key words:** Epistemology, Pedagogy, Uncertainty, Constructivism

## FIGLI DI UN PRINCIPIO (D'IN-DETERMINAZIONE)

Un'incursione nell'approccio pedagogico definito dalla ricerca-azione condotta negli anni da Loris Malaguzzi implica la ricostruzione di una complessa mappa culturale e concettuale sempre e di nuovo rivista e ritoccata, nella costante ricerca da parte dell'educatore reggiano delle strategie più efficaci per accogliere in maniera pedagogicamente plausibile l'emergenza di un “bambino ingombrante” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 55).

Per lo studioso di Correggio si è trattato di un'emergenza al contempo epistemologica e politica che, dal suo punto di vista, sarebbero riusciti a comprendere e a gestire solo quanti si fossero mostrati effettivamente disposti a emancipare la ricerca e la prassi pedagogiche da angusti e anacronistici vincoli disciplinari, oltre che da consunti stilemi ideologici che della sfaccettata identità del bambino avevano di fatto prodotto l'occultamento (Malaguzzi, 1986, p. 87; Malaguzzi, 1993, p. 4; Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 57).

Se infatti - per dirla con le parole di Malaguzzi - un confronto schietto e spregiudicato con “tutti *quelli* - e parlo di studiosi ricercatori, psicologi, pedagogisti, antropologi, sociologi, di ogni corrente di pensiero e diversamente dislocati - che si sono messi a indagare seriamente sui bambini” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 56) avrebbe posto le premesse per una definitiva liquidazione di un'idea di infanzia modellata sui parametri della fragilità e dell'ignoranza (Malaguzzi, 1993, p. 4; Hoyuelos, 2014, p. 35); simmetricamente, gli insospettati talenti e il protagonismo interattivo di un soggetto complesso qual è il ritratto del bambino prodotto da un approccio sinottico e interdisciplinare ai diversi saperi “imponesse cambiamenti di paradigma e prometteva conseguenze di non poca portata non solo sui piani della psicologia e della pedagogia, ma sugli stessi modi interpretativi interpersonali oltre che con il sapere e le culture” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 56).

Eccede inevitabilmente l'ambizione e gli obiettivi del presente contributo un'analisi dettagliata delle ricadute che tale orizzonte di studio ha comportato nello sviluppo del pensiero e dell'opera pedagogica di Malaguzzi. In maniera più circoscritta, si cercherà piuttosto di gettar luce su alcune significative corrispondenze tra certe posizioni epistemologiche distintive del modo di ridisegnare la “mappa” culturale e concettuale entro cui ha preso forma e significato il

suo progetto educativo e il merito pedagogico della sua stessa proposta.

Così procedendo, si proverà anche a lambire nelle note conclusive del presente articolo temi e problemi (relativi l'arricchimento della scena dell'apprendimento mediante dispositivi digitali) funzionali a quanto meno ad accennare l'*in-attualità*, nel senso nietzscheano del termine, del pensiero di Malaguzzi.

Ma, procedendo per gradi, sarà proprio un'analisi dell'atteggiamento culturale con cui cercò di innescare una significativa discontinuità nel modo di intendere e praticare il sapere pedagogico che consentirà anzitutto di cogliere quelle significative corrispondenze tra il suo approccio alla ricerca in campo educativo e il modo stesso in cui avrebbe riconcettualizzato (e riprogettato) l'esperienza di insegnamento-apprendimento in ambito scolastico.

Lo spunto propizio qui selezionato per calarsi senz'altro *in medias res* è rappresentato da un eloquente passaggio di un'intervista in cui - rispondendo a Lella Gandini che lo invitava a dichiarare quali autori e quali scuole di pensiero avessero più profondamente influenzato il suo percorso, così replicava: "La pedagogia, quando gode di libertà sufficienti e ancora di buona sorte può correre tra adozioni e restauri, sopportare errori e ritardi, e azzardare intuizioni e scelte di una qualche originalità. Importante è da parte sua non essere prigioniera di grandi e troppe certezze, così da essere sempre pronta a rendersi conto della relatività dei propri poteri, delle estreme difficoltà del tradurre in pratica le formulazioni ideali" (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 69).

Prima ancora di prodursi in un elenco di nomi, Malaguzzi preferì così delineare la consapevolezza metodologica in ambito pedagogico a cui la frequentazione del suo personale pantheon dell'educazione lo aveva condotto. E quella che, a prima vista, potrebbe apparire un'ammissione di debolezza, suona piuttosto, alla luce di qualche competenza epistemologica, come una sofisticata ridefinizione della ricerca pedagogica in grado di metabolizzare, tra *adozioni e restauri* di teorie e congetture, la componente anti-dogmatica e anti-autoritaria (tanto in ambito euristico quanto in ambito politico) tipica di un approccio fallibilista all'indagine in campo educativo (Giorello, 1994, pp. 141-169; Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 72).

A tal proposito, pare rilevante sottolineare in particolare l'attenzione di Malaguzzi al tema dell'incertezza quale dimensione entro cui il ricercatore è (e deve essere) educato a operare, correlato a quello della contingenza delle sue conclusioni (o, nelle sue

parole, della relatività del "potere" della pedagogia). L'incertezza assurge qui a orizzonte professionale e al contempo esistenziale di cui lo studioso reggiano acutamente coglie il corrispettivo operativo nella *praxis* artigianale (Sennett, 2018, p. 27) propria di qualsiasi scrupoloso passaggio sperimentale dalla teoria alla pratica (pedagogica e non solo).

Tale prospettiva, che da un lato testimonia la centralità del ruolo della riflessione epistemologica nell'economia dell'etica pedagogica (Hoyuelos, 2004) di Malaguzzi, come si accennava più sopra, costituisce anche un concreto indizio per riconoscere alcuni tratti distintivi del suo modo di procedere nella ricerca educativa, a partire dalla tipologia di interazione che imbastisce con gli autori che, appunto, ha identificato come lumi imprescindibili per illuminare il suo percorso.

È in questo senso che l'acquisizione del tema dell'incertezza nella riqualificazione della metodologia della ricerca in ambito pedagogico (e come si avrà modo di vedere più avanti anche nella riprogettazione della relazione educativa tra docente e discenti) rappresenta una prospettiva privilegiata per osservare, dall'interno, il delinarsi dell'esercizio, al contempo teoretico e progettuale, che ha costituito la cifra dell'opera di Malaguzzi.

Il concetto di incertezza, a parere di chi scrive, costituisce infatti una delle più pregnanti (Thom, 1988) tra quelle "connessioni con le ricerche epistemologiche" (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p.72) che Malaguzzi andava imbastendo al fine di comprendere e gestire una emergente "nuova complessità" in ambito educativo.

In quest'ottica si ritiene debba essere letta, appunto, la sua metabolizzazione del principio di indeterminazione enunciato da Werner K. Heisenberg nel 1927 per cogliere, a più livelli, l'importanza del suo dialogo costante e imprescindibile con l'epistemologia.

Come scrive Malaguzzi: si tratta di una teoria fisica "che proclama l'imprevedibilità di comportamento delle particelle subatomiche e quindi dei fondamenti della materia - proiettando la crisi di quel mondo ordinato, prevedibile e rassicurante descritto dalle scienze tradizionali e che tocca da vicino sia le vicende della natura che quella umana. È la crisi dell'ideale deterministico" (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 72).

Ma appunto non è questione che può riguardare solo i fisici, per Malaguzzi, la crisi prodotta dalla relazione espressa nella celebre formula di Heisenberg (tra l'incertezza sulla posizione e quella sulla quantità

di moto di una particella) all'interno della visione deterministica del mondo tipica della meccanica classica (Morin, 2015, p. 28).

Al contrario, incalza Malaguzzi, se da un lato “tutto ciò riconosce con durezza una più grossa umiltà (i limiti) della ragione umana in un mondo non più totalmente plasmabile e prevedibile - dall'altro - libera gli eccessi classificatori, sistematizzatori e parcellizzatori della realtà celebrati con leggi di completezza ed eternità” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 73).

Prendere atto dei nuovi limiti della ragione a fronte di un'inedita complessità del mondo, ancora una volta, non rappresenta un'ammissione di impotenza, quanto piuttosto la necessità di aggiornare costantemente le proprie euristiche le proprie pratiche educative, emancipandosi da approcci metodologici che nuove evidenze e acquisizioni hanno messo inesorabilmente in discussione.

“Per questa ragione - chiosa il pedagogo - abbiamo anche noi sofferto, corretto e modificato (ma fin qui la fortuna ci ha risparmiato inversioni, tradimenti o vergognosi compromessi) la nostra strada” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 69).

Alla luce di quanto fin qui osservato risulta forse più comprensibile la sopracitata urgenza di Malaguzzi di ridefinire in termini fallibilistici la ricerca e la pratica pedagogica. Che può essere letta, in altri termini, come lo sforzo di farsi culturalmente (e metodologicamente) carico di una nuova evidenza; la quale impone un ri-orientamento gestaltico da cui il mondo dell'educazione non può certo considerarsi esente.

Di più, un ripensamento della ricerca e della pratica pedagogiche sulla base di una riflessione critica e spregiudicata sul sapere scientifico, nella prospettiva di Malaguzzi, si traduce in un autentico e inaggrabile esercizio di onestà intellettuale, posto che - come ebbe a precisare - la “ricerca epistemologica [...], pur non pretendendo di essere o apparire coinvolta nell'educazione, di fatto utilizza categorie pedagogiche di apprendimento, conoscenza, formazione, trasformazione, fini e valori” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 72).

A questo punto, non dovrebbe apparire un azzardo - se non in termini squisitamente linguistici - concepire anche il “bambino ingombrante” come un “figlio” della *cultura dell'indeterminatezza* - e, ovviamente, dell'immagine dell'essere umano da essa risultante (Hoyuelos, 2014, pp. 25-62).

Non a caso, così prosegue lo studioso reggiano: questo inedito orizzonte “dilata gli intrecci tra le scienze dell'uomo e quelle della natura, allontana

i vecchi concetti di evoluzione, continuità, linearità della conoscenza; riapre la valenza dei rapporti tra soggetto e oggetto all'interno di una storia costruttiva e ricostruttiva di vincoli; sopprime la vecchia carica disgiuntiva tra il reale e il possibile; avanza ipotesi di una conoscenza non più generabile da un interno di logica e un esterno di fonte di informazioni, ma di una costruzione interazionista; libera l'uomo da ipoteche di verità per una pluralità di mondi, riconsegnandoli all'arte della transazione creativa” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 73).

In questo senso, se da un lato la ri-definizione in un contesto (fisico e culturale) non più “classicamente determinabile” della sfaccettata identità del bambino configura la complessità della sfida pedagogica di Malaguzzi; dall'altro, il suo spregiudicato confronto con le “logiche dell'incerto” (Mondadori, 1989, p. VII) contribuisce a rimarcare, proprio all'interno della sua visione, le ragioni strutturali che “connettono” intimamente la pratica pedagogica alla riflessione epistemologica (Morin, 2015, p. 28).

## UN PEDAGOGISTA CON IL “RASTRELLO”

Quanto affermato più sopra consente, a questo punto, di scandagliare più nel dettaglio la significativa corrispondenza tra la metodologia della ricerca di Malaguzzi e il merito della sua proposta educativa. Il che, d'altra parte, pare un coerente riflesso della convinzione con cui il pedagogo reggiano costruì una correlazione tra un'immagine culturalmente contestualizzata dell'essere umano e la corrispondente identità del bambino. Del resto, come ha opportunamente notato Alfredo Hoyuelos nel suo *Il soggetto bambino*, per Loris Malaguzzi “parlare di infanzia è fare riferimento all'umanità, a una concezione della natura e a un tipo di cultura” (Hoyuelos, 2014, p. 31).

Di nuovo, anche a questo livello di analisi, il tema dell'incertezza può costituire un filo rosso da seguire per procedere in questo tipo di indagine. E questo perché, come si vedrà, consentirà anzitutto di monitorare più da vicino le modalità di frequentazione da parte di Malaguzzi di quel *pantheon* dell'educazione di cui Gandini gli chiedeva conto; e simmetricamente di notare le sostanziali corrispondenze con il suo approccio all'insegnamento/apprendimento.

Qui lo spunto per procedere può essere di nuovo trovato nelle pieghe dello stile artigianale - di cui più sopra si è fatto cenno - con cui Malaguzzi passava dalla teoria alla pratica. Il che si rende ancor più evidente se si presta particolare attenzione a come, per l'appun-

to, lo studioso di Correggio gestì gli autori e le teorie che, nel suo percorso di ricerca, aveva individuato come strumenti concettuali funzionali ed efficaci al fine di confezionare il suo progetto educativo.

Quasi basito di fronte alla persistenza di un'idea di ricerca pedagogica astrattamente accademica, Malaguzzi confessava: "È curioso (ma non senza motivi) come sia ancora forte la credenza che le idee e le pratiche educative possano solo nascere e dedursi da modelli ufficiali o da teorie ed esperienze di autore" (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 69). Un'affermazione che se da un lato implica la necessità di non perdere di vista il contesto culturale entro cui si opera (in quanto ricercatori ed educatori); dall'altro, tradisce palesemente lo strumentalismo tipicamente pragmatico che caratterizzò la cifra del modo con cui scelse di selezionare e "maneggiare" gli strumenti (concettuali) del mestiere.

Ecco, di nuovo, quel modo di procedere tra *adozioni e restauri* che qui, nel bisogno di contestualizzare la ricerca-azione di un pedagogo attraverso una ragionata cernita e un opportuno aggiustamento di teorie e concetti potenzialmente efficaci alla costruzione di un progetto pedagogico, delinea implicitamente la responsabilità intellettuale e politica dell'azione educativa.

"Il nostro compito - scrive in tal senso Malaguzzi - avvertendo le grosse implicazioni filosofiche, antropologiche, psicologiche e pedagogiche che queste teorie portano con sé, è, anche qui, quello del *râteau*, del rastrello del *croupier* della *roulette*. Rastrellare e ragionarci su. Fino a che non emergano gocce di miele che ci aiutino a scegliere. Perché scegliere è un assoluto dato di necessità per chi fa educazione" (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 73).

In questi termini, il tema dell'incertezza più sopra rievocato - o, per meglio dire, il merito di aver assunto l'incertezza come sfondo culturale di una riflessione *epistemologicamente* aggiornata e di un progetto politico ed educativo *pedagogicamente plausibile* - potrebbe essere concepito come una delle gocce di miele in cui Malaguzzi si è imbattuto rastrellando l'opera di John Dewey.

Si potrebbero, infatti, individuare alcune non trascurabili ragioni dell'apprezzamento che Malaguzzi manifestò nei confronti dell'attivismo pedagogico del filosofo di Burlington, provando a intendere la proposta educativa di Dewey come una risposta epistemologicamente fondata e (dunque) pedagogicamente plausibile alla complessità di un mondo riletto alla luce di categorie e parametri mutuati dalle avanguardie

die della fisica (a lui) contemporanea.

In questo senso, coglie nel segno la limpida analisi di Aldo Visalberghi che, nella sua agile ma puntuale monografia dedicata al pensatore statunitense - individuava un palese nesso tra le caratteristiche proprie dell'approccio proattivo all'apprendimento secondo Dewey e un principio cardine della sua prospettiva epistemologica. Ovvero l'idea per cui "dove non c'è problema, non c'è progresso conoscitivo; e ogni problema ha in ultima analisi una natura pratica" (Visalberghi, 1967, p. 22).

Una convinzione, quest'ultima, che - come ha spiegato lo studioso triestino - si è andata consolidando e articolando nella proposta pedagogica di John Dewey anche (e non a caso) facendo i conti con il fatto che "la concezione tradizionale di un Universo oggettivo 'razionale', che l'uomo avrebbe soltanto da rispecchiare in se medesimo 'conoscendolo', non è a altro che una sorta di superstizione, giustificabile nei nostri antenati, ma divenuta ormai sofisticazione più o meno interessata" (Dewey, 1925, pp. 43-44).

E, a ben vedere, sarebbe difficilmente concepibile l'acquisizione di tale prospettiva al contempo epistemologica e pedagogica da parte del filosofo americano se non si tenesse sufficientemente in considerazione - come ha mostrato, più accuratamente di altri, Mario Alcaro - la sua riflessione sulla "scoperta del carattere prescrittivo, normativo e operativo delle leggi naturali e dell'intero apparato concettuale" (Alcaro, 1997, p. 93).

È stato proprio il superamento di un'idea di conoscenza intesa nei termini di un rispecchiamento interiore di un mondo esterno "razionale" e oggettivamente dato che ha rappresentato per Dewey una delle premesse fondamentali per lo sviluppo di un modello di apprendimento che introiettasse, in campo pedagogico, gli stilemi propri della ricerca (scientifica).

Non a caso - scriveva ancora Visalberghi - il filosofo americano aveva maturato la convinzione per cui lo "schema di ogni vero apprendimento, di ogni acquisizione di conoscenza, vale indifferentemente per il bambino in fasce come per lo scienziato 'puro'. Solo che il bambino in fasce possiede un linguaggio poverissimo - tale è in lui non solo quello verbale ma anche quello rappresentativo" (Visalberghi, 1967, p. 21). E di questo, appunto, un progetto educativo non può che tener conto.

Ma se fin qui si possono per lo meno alcuni dei temi e delle prospettive che indussero Malaguzzi all'"adozione" come strumento (concettuale) della pedagogia di Dewey, preferendola di gran lunga ad altri

“falsi attivismi” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 70); si tratterà ora quanto meno di accennare alla fase di “restauro” con cui lo studioso italiano cercò di sviluppare, contestualizzandolo, il pensiero del collega americano all’interno di tradizioni didattiche e realtà socio-economiche sensibilmente differenti da quelle statunitensi.

In questo senso, un “restauro” che, ancora oggi pare reggere al confronto con le più recenti acquisizioni delle neuroscienze, si può con individuare proprio nelle modalità con cui Malaguzzi privilegiò l’apprendimento quale pratica produttiva alla logica transitiva della lezione tradizionale che, appunto, come notava, *transita* più sui contenuti e sulle discipline che non sul bambino quale soggetto conoscente.

Un transito, quello dello dell’insegnamento tradizionale, che, anche quando “si dà arie democratiche - per Malaguzzi - finisce per essere un passaggio di consegne, di fonti rituali, di contenuti funzionali” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 85) - in ogni caso lesivo della dignità sia di chi insegna sia di chi impara.

Ma forse si può cogliere appieno lo spessore culturale e scientifico dell’esercizio di “restauro” operato da Malaguzzi nei confronti del costruttivismo statunitense, accennando per sommi capi al discrimine introdotto, appunto, in ambito neuroscientifico tra “l’idea che il bambino debba essere attento, attivo, impegnato, artefice del proprio apprendimento - un’idea fondamentalmente corretta - [che] non deve [però] essere confusa con il costruttivismo e con la pedagogia della scoperta - una visione generosa, seducente ma la cui inefficacia è stata dimostrata centinaia di volte” (Dehaene, 2019, p. 222).

A opinione di Stanislas Dehaene, infatti, il limite di quella costellazione di idee che avrebbe il suo capostipite in Rousseau e che, secondo il neuroscienziato francese, annovererebbe tra i suoi interpreti più nobili e contemporanei lo stesso Dewey (senza escludere, tra gli altri, Jean Piaget e Seymour Papert) si potrebbe sintetizzare nell’illusione (tipica di un certo “falso attivismo”) secondo cui il bambino, in autonomia, potrebbe scoprire in poche ore, e senza un aiuto esterno, quello che l’umanità ha impiegato secoli a scoprire (Dehaene, 2019, p. 223).

Al netto di un giudizio forse troppo severo e di certo non sufficientemente argomentato sul pensiero di Dewey, il contributo delle neuroscienze alla critica di critica di certo costruttivismo agevola, in questa sede, la sottolineatura di quegli aspetti metodologici che consentirebbero a Malaguzzi di smarcarsi da tale ingenua pedagogia della scoperta. E, in quanto tali,

andrebbero per lo più individuati proprio nell’obiettivo che contraddistingue, per lo studioso reggiano, un insegnamento capace di corrispondere ai bisogni educativi di un *bambino ingombrante*. E Malaguzzi lo descriveva in questi termini: “Lo scopo nell’insegnamento non è produrre apprendimento, ma produrre condizioni per l’apprendimento” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 85). Condizioni che rimandano alla sua irriducibile attenzione alla progettazione delle premesse metodologiche in grado di innescare un percorso di apprendimento attivo e cooperativo.

Ancor più nel dettaglio, per Malaguzzi, si tratta di progettare “un terreno confluente che ponga in risalto gli accoppiamenti strutturali del cognitivo, il relazionale e l’affettivo. E così le interazioni tra sviluppo e apprendimento, le reciprocità e le interdipendenze relazionali del linguaggio, del pensiero, delle azioni, delle autonomie personali e interpersonali, il valore dei contesti e dei processi comunicativi” (Edwards, Gandini, Forman, 2017, p. 76).

È dunque all’interno di tale logica della progettazione (degli spazi e dei tempi dell’apprendimento, del ruolo del docente nel monitoraggio e nella documentazione dei processi - oltre che nelle modalità di interazione con i discenti) che si può cogliere e apprezzare lo sforzo pedagogico di Malaguzzi. Un lavoro di ricerca-azione calibrato per costruire attorno al bambino un “ambiente di apprendimento progressivo” (Dehaene, 2019, p. 225), concepito in modo da essere sempre e di nuovo ri-disegnato (come la mappa da cui abbiamo preso le mosse) ogni qualvolta si segnalasse l’opportunità di arricchire (metodologicamente o tecnologicamente) l’esperienza relazionale e cognitiva di chi lo abita (Grasselli, 2017).

E così è andata, appunto, anche con l’aumento digitale della didattica progettato dai docenti, dai pedagogisti e dagli atelieristi che, *adottando e ristrutturando* sempre e di nuovo la stessa eredità di Malaguzzi, hanno saputo imbastire le condizioni di possibilità per un’esperienza di apprendimento significativo all’interno della quale i dispositivi tecnologici non hanno mai rappresentato - come talvolta pure accade in altre apprezzate declinazioni pedagogiche delle istanze socio-costruttiviste - il corpo estraneo da gestire con moderazione e diffidenza. Al contrario, in questa dinamica officina di idee e progetti che è il Reggio Emilia Approach tali dispositivi costituiscono un’opportunità (al contempo tecnologica e culturale) per tornare a rimodellare spazi, tempi e interazioni dell’apprendimento (Grasselli, 2015) al fine di imparare insieme (docenti e discenti) ad affrontare e gestire

la “nuova” incertezza a cui il *mare magnum* dell’infosfera inevitabilmente espone l’umanità e l’identità del bambino (Floridi, 2020).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alcaro, M. (1997). *John Dewey. Scienza, prassi, democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Dehaene, S. (2019). *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*. Chicago-London: Open Court Publishing Co.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2017). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (Eds.) Parma: edizioni junior – Spaggiari Edizioni Srl.
- Floridi, L. (2020). *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Grasselli, G. (2015). Tecnologia e manipolazione. Didattica 2.0, un esempio di equilibrio virtuoso. *SIM*, 7, 57-62.
- Grasselli, G. (2017). Una scuola come spazio del possibile. Rispondere a metodologie didattiche e progetti formativi innovativi ripensando gli spazi dell'apprendimento, *SIM*, 10, 49-55.
- Hoyuelos, A. (2014), *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*. Parma: Edizioni Junior – Spaggiari edizioni Srl.
- Malaguzzi, L. (1993). Della insopportabilità della intolleranza della sofferenza. *Bambini*, IX, 2.
- Mondadori, M. (1999). Prefazione. In B. de Finetti, *La logica dell'incerto* (pp. VII-XXIV). Milano: il Saggiatore.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sennett, R. (2018). *Costruire e abitare*. Milano: Feltrinelli.
- Thom, R. (1988). *Esquisse d'une sémiophysique arithmétique et théorie des catastrophes*. Paris: InterEdition.
- Visalberghi, A. (1967). *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Date: Ricevuto: 22-09-2020. Accettato: 03-12-2020  
Articolo terminato il 21-09-2020

Moriggi S. (2020). “Tra adozioni e restauri”. Note epistemologiche sull’epistemologia della ricerca e sulla proposta pedagogica di Loris Malaguzzi. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Education Infantil*, 9(2). Disponibile: <http://www.reladei.net>



### Stefano Moriggi

Università degli Studi di Milano Bicocca  
Italia  
[stefano.moriggi@unimib.it](mailto:stefano.moriggi@unimib.it)

Stefano Moriggi è ricercatore presso l’Università di Milano Bicocca dove è docente di Tecnologie per la formazione presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione. Studioso delle relazioni tra tecnologia, epistemologia e apprendimento, all’Università di Modena e Reggio Emilia è titolare del corso di Contesti Educativi Digitali. Tra le sue ultime pubblicazioni si ricordano: (con P. Ferri), *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata* (Mondadori, 2018); (con M. Dallari), *Educare bellezza e verità* (Erickson, 2016); *Connessi. Beato coloro che sapranno pensare con le macchine* (Edizioni San Paolo, 2014).