



formazione insegnamento

European Journal of Research on Education and Teaching

Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione

Anno XVIII • Numero 3 • 2020

Pubblicazione trimestrale

RICERCA
E PROCESSI EDUCATIVI

RESEARCH
AND EDUCATIONAL PROCESSES

a cura di / editor
Rita Minello

With the contribution of / Con i contributi di:

Barbara Azzolari, Tullio Aebischer, Angela Arsena, Martina Brazzolotto, Valentina Biino, Michele Cagol, Ingrid Callet, Daniela Canfarotta, Arianna Canini, Barbara Caprara, Raquel Casado-Muñoz, Francesco Casolo, Giordano Casonato, Daniele Coco, Dario Colella, Nadia Dario, Marta De Angelis, Fabio Dovigo, Farnaz Farahi Sarabi, Francesco Fischetti, Saverio Fontani, Guido Fumagalli, Chiara Giunti, Matteo Giuriato, Anita Gramigna, Alessandra La Marca, Francesca Latino, Pierpaolo Limone, Nicola Lovecchio, Vanessa Macchia, Carolina Maestro, Generosa Manzo, Francesco Melchiori, Roberto Melchiori, Manuela Menna, Carole Montefusco, Daniele Morselli, Michał Puliś, Maria Ranieri, Italo Sannicandro, Mariagrazia Santonicola, Rosaria Schembri, Sonia Sopranzi, Raul Alejandro Supital, Luca Tateo, Concetta Tino, Patrizia Tortella, Manuela Valentini, Yuri Vargiu, Marco Viola, Mario Zaninelli, Emanuela Zappella

La Rivista è promossa dalla S.I.R.E.F. (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) e - a partire dal 2019 - è promossa anche dalla S.I.E.M.eS. (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

RIVISTA FONDATA DA: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari, Venezia)

DIRETTORE RESPONSABILE: RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).

DIRETTORE ASSOCIATO: MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna) per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS.

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.R.E.F.: Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Alessandro Mariani (Università di Firenze) Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila) Giorgio Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), Arduino Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), Stefano Salmeri (Università "Kore" di Enna), Marcello Tempesta (Università del Salento), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.R.E.F.: Yenny Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay); Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes); Jean Marie Barbier (CNAM, Paris); Paul Benedict (University of Ohio); Gustavo Daniel Constantino (CNR Argentina, CIAFIC); Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil); Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki); Yrjö Engeström (University of Helsinki); Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem); Jussi Hanska (University of Tampere); Jarkko Hautamaki (emeritus) (University of Helsinki); Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris); Anu Kajama (University of Helsinki); Paula Kyro, (University of Aalto, Helsinki); Sami Pavola, (University of Helsinki); Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Thomas Pilz (University of Koln); Luke Pittaway (University of Ohio); John Polesel (University of Melbourne); Antti Rajala (University of Helsinki); Annalisa Sannino (University of Tampere); Jaana Seikkula Leino (University of Turku); Marianne Teräs, Università di Stoccolma; Anna Toivainen (University of Tampere); David Tzurriel (Bar Hillal University, Tel-Aviv); Jarkko Virkkunen (emeritus) (University of Helsinki).

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.E.M.eS: Maurizio Bertollo (Università di Chieti-Pescara), Antonio Borgogni (Università di Bergamo), Attilio Carraro (Università di Bolzano), Francesco Casolo (Università Cattolica di Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Francesco Fischetti (Università di Bari), Massimo Lanza (Università di Verona), Salvatore Pignato (Università "Kore" di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino).

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.E.M.eS: Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Lind Haiwon Chung (University of Murcia, Spain), Manuel del Castillo (University of Cordoba, Spain), Monika Fikus (University of Bolzano), Hans Peter (University of Ausburg, Germany), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Beate Weiland (University of Bolzano).

COMITATO EDITORIALE: Coordinatore: Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano). **Coordinatore per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS:** Francesco Sgrò (Università "Kore" di Enna). **Collaboratori S.I.R.E.F.:** Giancarlo Gola (Università di Lugano), Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce).

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)

Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 50,00 • Estero euro 100,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: **Licosa S.p.A.** - Signora Laura Mori - Via Duca di Calabria, 1/1 - 50125 Firenze - Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257

FINITA DI STAMPARE SETTEMBRE 2020



Editore

Pensa MultiMedia s.r.l.

73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8 • tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of lime survey software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione & Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei referee viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei referee vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).

9 Editoriale / Editorial

by **Rita Minello**

Ricerca e Processi Educativi / *Research and Educational Processes*

RICERCA E EMERGENZA SANITARIA / RESEARCH AND HEALTH EMERGENCY

12 Angela Arsena

Didattica a distanza e simulazioni di relazionalità nelle emergenze contemporanee / *Distance learning and simulations of relationship in the contemporary junctures*

24 Michele Cagol, Marco Viola

La relazione mascherata. Le mascherine chirurgiche e la comunicazione sociale in prospettiva educativa / *The masked relationship. An educational perspective on social communication and facemasks*

35 Francesco Casolo, Daniele Coco, Sonia Sopranzi, Raúl Alejandro Supital

Physical and sports education in the era of COVID-19: between D.I.D. and outdoor education / *Educazione motoria e sportiva nell'era del COVID-19: tra D.I.D. ed outdoor education*

50 Daniele Coco, Patrizia Tortella, Francesco Casolo

Alla scoperta della resilienza e la correlazione con le attività motorie e sportive / *Rewied of resilience and report in physical activities and sport*

67 Marta De Angelis, Mariagrazia Santonicola, Carole Montefusco

In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace / *In presence or at a distance? Some principles and practices for effective teaching*

79 Roberto Melchiori

Sfide e cambiamenti nella scuola: un nuovo orizzonte / *Challenges and changes in the school: a new horizon*

89 Luca Tateo, Nadia Dario

Listen to us, grown-ups! A Research on Children's Diaries during the COVID-19 Pandemic / *Ascoltateci, grandi! Una ricerca sui diari dei bambini durante la pandemia da COVID-19*

- 101 Patrizia Tortella, Rosaria Schembri, Guido Fumagalli**
Covid-19 and the effects of isolation on the sedentariness and physical activity of children: an Italian study / *Covid-19 e gli effetti dell'isolamento sulla sedentarietà e sull'attività fisica dei bambini: uno studio italiano*

CORPO COME FATTO SOCIALE E CULTURALE / THE BODY AS A SOCIAL AND CULTURAL FACT

- 112 Valentina Biino, Matteo Giuriato, Mario Zaninelli, Nicola Lovecchio**
La scelta dello sport tra genitori e figli: motivazioni a confronto / *Choosing the sport between parents and children: reasons in comparison*
- 124 Francesca Latino, Francesco Fischetti, Dario Colella**
L'influenza dell'attività fisica sulle funzioni cognitive e sulle prestazioni scolastiche tra i ragazzi in età scolare: una revisione della letteratura / *The influence of physical activity on school-age children's cognitive function and academic performance: a review of the literature*
- 135 Italo Sannicandro, Dario Colella, Pierpaolo Limone**
Avviamento allo sport e metodologia dell'insegnamento delle abilità motorie attraverso il Teaching Game for Understanding (TGfU) / *Introduction to the sport activities and methodology of teaching motor skills through the Teaching Game for Understanding (TGfU)*
- 151 Patrizia Tortella, Generosa Manzo, Guido Fumagalli**
Educazione motoria ecologica e sviluppo motorio nella scuola dell'infanzia per combattere la povertà educativa / *Ecological motor education and motor development in preschool to fight educational poverty*
- 162 Manuela Valentini, Arianna Canini**
ADHD: Revisione sistematica degli effetti benefici dell'attività motoria / *ADHD: Systematic review of the beneficial effects of motor activity*
- 179 Yuri Vargiu**
Le attività ludiche di gruppo nelle RSA: L'importanza di comprenderne il potenziale educativo – terapeutico / *About ludic group activities in Nursing Homes and of understanding their educational and therapeutic potential*

ALLEANZE, STRATEGIE E PRATICHE / ALLIANCES, STRATEGIES AND PRACTICES

- 189 Barbara Azzolari, Emanuela Zappella**
Oratori e alleanze territoriali: nuove sfide per una comunità educante / *Oratories and territorial alliances: new challenges for an educating community*
- 198 Tullio Aebischer, Manuela Menna**
Mappa per la Risoluzione del Problema di aritmetica o geometria (MRP): esperienza laboratoriale tra linguaggio naturale e formale / *Map for Sol-*

ving the Problem of arithmetic or geometry (MSP): workshop experience between natural and formal language

- 210 Ingrid Callet**
L'educazione: una dialogica tra formare un individuo e educare un cittadino / *The education: a dialogic between develop individuals or train citizen*
- 223 Barbara Caprara, Vanessa Macchia**
Outdoor education in Maria Montessori's philosophy: a chance for inclusion? / *L'educazione outdoor nella filosofia di Maria Montessori: un'opportunità per l'inclusione?*
- 230 Raquel Casado-Muñoz, Alessandra La Marca, Daniela Canfarotta**
Desarrollo de concepciones de aprendizaje y estrategias metacognitivas de estudiantes de Latin y Griego en Italia y España / *Development of learning conceptions and metacognitive strategies of Latin and Greek language students in Italy and Spain*
- 255 Nadia Dario, Luca Tateo**
The positive side: an inquiry into mind-wandering in teaching-learning situations / *Il lato positivo. Una ricerca sul mind-wandering nelle situazioni di insegnamento-apprendimento*
- 277 Farnaz Farahi Sarabi**
Formazione e narrazione: l'utilizzo del linguaggio metaforico nella costruzione dell'esperienza / *Training and narration: the use of metaphorical language in the construction of experience*
- 286 Saverio Fontani**
Il ruolo della Comunicazione Aumentativa Alternativa nelle strategie contestuali inclusive per allievi con Disabilità Cognitive / *The role of Augmentative Alternative Communication in the contextual inclusive strategies for students with Cognitive Disabilities*
- 297 Carolina Maestro**
La pratica di cura e il dono delle relazioni educative del volontariato in carcere / *The practice of care and the gift of educational relations of volunteering in prison*
- 303 Daniele Morselli**
La metodologia dell'indagine qualitativa negli interventi formativi di matrice vygotiskijana / *The methodology of qualitative research in Vygotskyan formative interventions*
- 319 Michał Pulit**
Constructing emotions from the perspective of the dramaturgical theory on the example of the Smolensk disaster / *Costruzione delle emozioni nella prospettiva della teoria drammaturgica: l'esempio del disastro di Smolensk*

MISCELLANEA / MISCELLANEA

- 329** **Martina Brazzolotto, Giordano Casonato**
Metodi per individuare i talenti nei giovani disoccupati / *Methods for identifying talents in unemployed young people*
- 339** **Martina Brazzolotto**
'I ask myself: but are they really gifted?'. Genius and giftedness at school / *"Io mi chiedo: ma è veramente plusdotato?". Genialità e plusdotazione a scuola*
- 355** **Fabio Dovigo**
Come nascono le mode educative: un'analisi del pestalozzismo / *How educational fashions are born: an analysis of the Pestalozzi movement*
- 365** **Anita Gramigna**
L'erranza del soggetto conoscente. Per una lettura epistemico-formativa del pensiero di Canguilhem / *The wandering of the knowing subject. For an epistemic-formative reading of Canguilhem's thought*
- 376** **Chiara Giunti, Maia Ranieri**
Professionalità Dirigente e innovazione scolastica / *School leadership practice and school innovation*
- 391** **Concetta Tino**
Self-perceived employability in Higher Education: uno studio esplorativo / *Self-perceived employability in Higher Education: an exploratory study*

COLLABORATORI / COLLABORATORI

Come nascono le mode educative: un'analisi del pestalozzismo

How educational fashions are born: an analysis of the Pestalozzi movement

Fabio Dovigo

Aarhus University, Denmark - fado@edu.au.dk

ABSTRACT

The figure of Pestalozzi is positioned in an era of crucial social and political change. It represents a key element in understanding the long path that leads to the creation of the modern educational institutions. The paper analyses the main elements of innovation that distinguish the pedagogical proposal of the Swiss scholar in connection with the experimental activity conducted at the schools he founded. On this basis, the paper focuses on the spread of the Pestalozzi movement as a precursor of the modern tendency to create educational “fashions”, highlighting how this phenomenon allows us to reflect, in a historical perspective, on problems that appear very relevant today with respect to the educational role of contemporary school.

La figura di Pestalozzi si colloca in un'epoca di cruciale cambiamento sociale e politico, e rappresenta un elemento cardine per la comprensione del lungo percorso che porta alla creazione dell'istituzione scolastica moderna. L'articolo analizza i principali elementi di innovazione che contraddistinguono la proposta pedagogica dello studioso svizzero in connessione con l'attività sperimentale condotta presso le scuole da lui fondate. A partire da queste premesse lo scritto si sofferma sulla diffusione del pestalozzismo come precursore della moderna tendenza a creare “mode” educative, evidenziando come questo fenomeno consenta di riflettere, in una prospettiva storica, su problematiche che appaiono oggi molto attuali rispetto al ruolo educativo della scuola contemporanea.

KEYWORDS

Innovation, Education, School, Method, Fashion.
Innovazione, Istruzione, Scuola, Metodo, Mode.

Introduzione

Le attuali riflessioni sullo scopo e il ruolo dell'educazione nella società contemporanea tendono sovente a sottolineare non solo le potenzialità, ma anche i limiti dell'impresa educativa, anche alla luce di una sua supposta insufficienza nell'affrontare le sfide che caratterizzano la complessità del mondo odierno. Tali critiche riflettono una visione postmoderna, che tende in particolare a identificare nell'Illuminismo le origini di una "promessa mancata" di emancipazione universale, basata sull'affermazione dei diritti dell'uomo e su una comune aspirazione al progresso come movimento guidato dai principi della razionalità e del sapere scientifico (Popkewitz, 1984; Skinner, 2002). Al centro di tale dibattito è la questione se l'educazione possa essere ancora la via maestra per la risoluzione delle problematiche sociali, un'idea originatasi proprio negli anni a cavallo tra il diciottesimo e il diciannovesimo secolo, in cui i grandi cambiamenti economici e politici, se da un lato sembravano garantire a ciascuno un'esistenza basata su principi di uguaglianza, libertà e dignità della persona, dall'altro mettevano inevitabilmente in luce anche le forti contraddizioni che accompagnavano la nascita dei sistemi di produzione industriale e, contemporaneamente, il percorso di costruzione dei moderni stati nazionali (Halpin, 2007; Tröhler, 2006).

La figura di Pestalozzi, la cui attività pedagogica viene a collocarsi proprio in questa epoca di cruciale cambiamento, si pone dunque come un elemento cardine per la comprensione del lungo percorso che porta alla creazione dell'istituzione scolastica nelle forme (e al tempo stesso le contraddizioni) che ancora oggi in larga misura la caratterizzano. Ci focalizzeremo qui in particolare sull'influenza che l'opera dell'educatore svizzero continua ad esercitare sul pensiero della pedagogia contemporanea, anche in virtù della duplice eredità che la sua figura ha, sin dall'inizio, contribuito a costruire. Tale eredità rimanda a due aspetti complementari - ma in cui sono presenti anche alcuni elementi di tensione dialettica - che hanno caratterizzato l'attività di Pestalozzi: da un lato l'impulso verso l'innovazione pedagogica e didattica, dall'altro la diffusione del pestalozzismo come precursore della moderna organizzazione scolastica.

1. Il contesto del dibattito sull'educazione

Per intendere appieno il ruolo che Pestalozzi ha svolto nel rinnovare profondamente il modo in cui l'istruzione veniva concepita nell'epoca a lui contemporanea, è bene ricordare come alla fine del XVIII secolo l'organizzazione del sistema scolastico era ancora tradizionalmente legata a un'idea di scolarizzazione non solo riservata a particolari categorie sociali (la nobiltà, il clero...), ma anche limitata nella sua struttura ed estensione. L'accesso al sapere formalizzato comprendeva un ambito molto vasto ma ancora sostanzialmente unitario di conoscenze, in cui la formazione specialistica o settoriale modernamente intesa era ancora rara, e i protagonisti della cultura del tempo, come nel caso emblematico di Goethe, erano contemporaneamente umanisti e scienziati, filosofi e naturalisti, letterati e inventori (Cambi, 2009; Loughran, Hamilton, 2016).

In questo scenario, in cui i percorsi di istruzione erano da sempre riservati a una ristretta élite, l'espandersi della rivoluzione industriale e l'avvento degli stati nazionali contribuirono a sensibilizzare l'opinione pubblica verso l'importanza di offrire una scuola primaria accessibile a una porzione più ampia della popolazione, e in grado di fornire gli elementi fondamentali per un'alfabetizzazione dif-

fusa. Contemporaneamente, gli ideali dell'Illuminismo concorrono a creare un ambiente ideale per la ricezione dei pensieri progressisti di Pestalozzi sull'educazione. Gli scritti degli studiosi del tempo contengono continui richiami volti a sottolineare lo stretto legame tra economia, politica e valore della ragione, e a incoraggiare il progresso umano e l'autonomia personale (Hler et al., 2011; Perla, 2012; Steedman, 1985). È questo il terreno fertile su cui si innestano le proposte pedagogiche di Pestalozzi, basate sul valore dell'infanzia e della famiglia come elementi fondanti della condizione umana e, di conseguenza, dell'educazione (Banfi, 1961; Gutek, 1968; Luccini, 2005). Sebbene l'esigenza di costruire una scuola di massa aderente a tali ideali e al servizio dell'economia e della nazione fosse oggetto di crescente interesse e dibattito, all'epoca tuttavia non vi erano modelli di riferimento che consentissero di tradurre nella pratica l'idea di un'istruzione di base aperta a tutti sin dall'infanzia. È in questo contesto che Pestalozzi introduce le sue rivoluzionarie teorie pedagogiche, e soprattutto le rende oggetto di una serrata sperimentazione sul campo, contribuendo così allo sviluppo e alla diffusione di un nuovo modello di scuola moderna, pur tra le molte difficoltà inevitabilmente legate alla realizzazione di un'iniziativa così pionieristica (Silber, 1965; Stadler, 1988/1993). La scuola pestalozziana appare infatti da subito come la risposta alla necessità di offrire un nuovo metodo di istruzione di massa, capace di temperare l'attuazione dei principi naturali sostenuti dalle sempre più diffuse concezioni illuministiche, con la necessità di provvedere un saldo indirizzo morale coerente con gli ideali della borghesia e aristocrazia dell'epoca. Al tempo stesso, Pestalozzi sembra offrire anche un esempio credibile ed efficace dell'innovativa figura di docente che questo nuovo sistema di istruzione richiede, un profilo professionale assai diverso dalla tradizionale figura del precettore ancora diffusa all'epoca. Il maestro pestalozziano appare al tempo stesso come un educatore e una guida morale per i suoi alunni, e rappresenta pertanto un modello di ruolo a cui altri aspiranti insegnanti nelle nascenti scuole europee dell'epoca potevano fare riferimento, sia per l'organizzazione del proprio lavoro quotidiano che per il consolidamento dello proprio status in quanto corpo professionale in via di riconoscimento (Hler, Tröhler, 2012).

2. Pestalozzi e l'innovazione pedagogica e didattica

Benché le novità introdotte da Pestalozzi all'interno del panorama educativo a lui contemporaneo siano particolarmente numerose, l'elemento che forse più di ogni altro ha contribuito all'affermazione delle sue idee pedagogiche è stata la coerenza con cui, nel corso dei decenni e a fronte delle numerose avversità affrontate nel corso della sua attività, ha sostenuto le proprie proposte all'interno della sua opera. Alcuni temi chiave, come l'importanza dell'ordine sociale, il rispetto dei valori religiosi e la fiducia nell'innata bontà dell'uomo percorrono in modo costante i suoi scritti, così come la rilevanza della conoscenza dei principi fondamentali alla base dello sviluppo dei bambini, l'idea di una didattica basata su principi positivi come amore, approvazione, dignità e compassione, il ruolo centrale dell'apprendimento attivo e l'importanza di diffondere in modo sistematico le migliori pratiche di insegnamento (Pestalozzi et al., 1927, 1930, 1951, 1953, 1974, 1999; Becchi, 1970).

L'innovazione pedagogica pestalozziana si dispiega in particolare attraverso l'analisi di alcune dimensioni fondamentali dell'educazione: lo sviluppo naturale del bambino, la famiglia come mezzo di influenza fondamentale rispetto all'ap-

prendimento, la necessità di porre attenzione agli aspetti non solo cognitivi, ma anche affettivi e pratici dell'istruzione, l'insistenza sull'adozione di una didattica consapevolmente attiva. In uno dei saggi più noti di Pestalozzi ("Come Gertrude istruisce i suoi figli") la prima di tali dimensioni viene analizzata nei suoi principi basilari e strettamente interconnessi, ossia: il riconoscimento che il bambino non è un adulto in miniatura, ma un soggetto nella cui personalità si rispecchia la sacralità dell'esistenza; la convinzione che, proprio in virtù di tale sacralità, ogni bambino è essenzialmente buono, incorrotto, e che l'educazione deve pertanto rispettare e incoraggiare il corso naturale del suo sviluppo; infine l'idea che l'educazione stessa, per questi motivi, dovrà essere fundamentalmente spontanea, attiva, e ricca dal punto di vista linguistico (Pestalozzi et al., 1930; Sgambelluri, 2016). A sua volta, la famiglia appare a Pestalozzi come uno snodo centrale della complessa attività educativa che è alla base di una nazione che può dirsi prospera proprio in quanto fondata sulla convivenza e la collaborazione degli individui. Ciò è possibile, secondo il pedagogista elvetico, perché per il bambino la famiglia rappresenta la prima e fondamentale opportunità di fare esperienza di relazioni con gli altri costruite sui valori, e tale esperienza diverrà quindi la base di ogni relazione futura. Questa tesi doveva suonare sensibilmente rivoluzionaria alle orecchie della classe dirigente dell'epoca, abituata non solo a delegare l'istruzione dei figli ad appositi istitutori, ma anche ad affidare sin dalla primissima infanzia la cura dei bambini nelle mani di balie e nutrici. Essa appare viceversa straordinariamente vicina alla sensibilità odierna, plasmata da decenni di studi sull'importanza delle cure materne nell'assicurare una base sicura per il benessere non solo fisico, ma anche psichico del bambino (Bowlby, 1999/2000; Winnicott, 1987). Il primo seme dell'educazione, come sottolinea Pestalozzi, è dunque nel riconoscimento dei bisogni naturali dei neonati e dei bambini, e della loro propensione ad imparare assorbendo il discernimento di ciò che è giusto e sbagliato a partire dalle azioni di coloro che li circondano.

Un terzo aspetto innovativo della proposta pestalozziana è, come abbiamo osservato, il riconoscimento del ruolo rilevante che tanto gli aspetti cognitivi quanto quelli affettivi e pratici giocano nel processo di insegnamento. L'educazione si fonda infatti sull'acquisizione da parte del bambino di capacità di cura, autocontrollo e senso morale che vanno acquisite, secondo la famosa formulazione, "attraverso la mente, la mano e il cuore" (Brühlmeier, 2010; Olafsson, B., Thorsteinsson, 2011). In altri termini, solo un approccio pedagogico olistico è in grado di assicurare quella qualità dei processi di apprendimento che rappresenta la pietra angolare nella costruzione di una società realmente progressista. Questa raccomandazione origina anche dalla critica che Pestalozzi muove alle istituzioni scolastiche del tempo, accusate di mortificare con insegnamenti vuoti e routinari la spontanea passione degli allievi verso l'apprendimento (Horlacher, 2011; Horlacher, Tröhler, 2013). Con parole che, ancora una volta, suonano a noi familiari ma che dovevano risultare sorprendenti per i contemporanei, lo studioso evidenzia come un armonico sviluppo della persona richiede un'attenta esplorazione ed integrazione di ambiti diversi di conoscenza, come quelli offerti dalla musica, l'arte, le lingue e la matematica, ma che ciò può avvenire solo se tale esplorazione è adeguatamente sostenuta attraverso uno stimolo continuo dei sensi degli alunni, in quanto l'educazione sensoriale è la via di accesso privilegiata per l'apprendimento. Questo orientamento, maturato da Pestalozzi anche a partire dall'esperienza dell'orfanotrofio di Stanz, risulta precorrere non solo le attuali prospettive educative basate su un approccio sensoriale e olistico, ma anche l'idea che il coinvolgimento della persona nella sua interezza all'interno dell'esperienza

educativa è in grado di produrre processi trasformativi profondi che si riflettono tanto sul discente, quanto su chi lo affianca nel percorso di apprendimento.

Particolarmente innovativa è infine anche la sottolineatura rispetto all'importanza dell'adozione e dell'utilizzo sistematico di metodi attivi all'interno del processo di istruzione (Downs, 1975; Silber, 1965; Trisciuzzi, Pestalozzi, 1977). Pestalozzi non solo delinea in tal senso una serie di riflessioni importanti rispetto al ruolo dell'insegnante come figura di guida e accompagnamento del percorso di apprendimento, ma fornisce anche una serie di preziose indicazioni sul piano della didattica che, ancora una volta, appaiono di assoluta attualità e che comprendono: la centralità di un apprendimento autentico, attraverso esperienze condotte non esclusivamente in aula, ma anche in contesti di vita quotidiana; l'importanza di organizzare attività collaborative di gruppo, da affiancare al lavoro individuale, in cui gli alunni si supportano reciprocamente nella realizzazione delle attività; la necessità di una valutazione narrativa e non competitiva, che consenta all'alunno di regolare i ritmi dell'apprendimento secondo la propria velocità; non ultimo, il coinvolgimento della comunità nelle attività della scuola, così da favorire uno scambio continuo e proficuo con l'ambiente circostante. Particolarmente rilevante è inoltre il chiaro rigetto da parte di Pestalozzi dell'utilizzo delle punizioni corporali, a quel tempo prassi comune nelle scuole, a favore dello sviluppo del dialogo e dell'empatia come strumenti efficaci di risoluzione dei conflitti da parte tanto degli adulti che dei minori.

3. La diffusione del pestalozzismo come precursore della moderna organizzazione scolastica

Com'è noto l'insieme delle innovazioni introdotte da Pestalozzi nel corso della sua carriera, sia come pubblicista che come fondatore di scuole sperimentali volte a tradurre in pratica il suo approccio pedagogico, fu spesso al centro di vivaci discussioni e di una serie di vicissitudini che caratterizzarono molte delle esperienze cui lo studioso diede vita. L'origine di tali criticità è in buona parte riconducibile al contesto in cui Pestalozzi si trovò ad operare: se chiara infatti era la richiesta che proveniva dal mondo economico e politico contemporaneo relativamente all'organizzazione di una scuola di massa, non altrettanto evidenti erano le linee concettuali e organizzative su cui tale istituzione avrebbe dovuto basarsi. Analogamente, anche il percorso di formazione che avrebbe dovuto provvedere a creare il profilo professionale dei docenti impegnati in questa nuova sfida appariva nebuloso.

L'avvento della Rivoluzione francese aveva certamente sollecitato in questo senso forti aspettative nella classe dirigente europea e presso vasti settori dell'aristocrazia e della borghesia colta e abbiente, che vedevano l'istruzione non più come una forma di nobile coltivazione dell'intelletto, ma come un vero e proprio capitale culturale indispensabile per assicurare ai propri figli la dote di conoscenze e competenze indispensabili per confrontarsi con le richieste di un mondo in rapida evoluzione (Tröhler, 2013). Con l'affermarsi di questa prospettiva, che guarda all'istruzione come un investimento a lungo termine, si diffonde dunque anche una nuova "ansia educativa", che si traduce nella ricerca di programmi pedagogici in grado di garantire l'efficacia di tale investimento. Si assiste così, in un'epoca segnata al contempo dalle turbolenze legate alle guerre napoleoniche e dalla ricerca di stabilità attraverso l'identificazione di rassicuranti procedure scientifiche, a un diffuso proliferare di proposte di insegnamento che si contendono il nascente

mercato dell'istruzione attraverso vere e proprie battaglie mediatiche, condotte sui principali mezzi di informazione dell'epoca e volte ad assicurare la bontà del proprio "metodo". Il susseguirsi di queste proposte, originate dalla necessità di dare risposta alle esigenze formative della nuova scuola di massa, contribuirà a creare il fenomeno delle "mode" educative, in cui il confronto sui metodi pedagogici ha luogo a partire da un intreccio di riflessione scientifica e fascinazione mediatica.

È in questo scenario che si colloca la figura di Pestalozzi, che meglio di altri riesce a cogliere gli umori e le necessità delle politiche educative del tempo, attraverso la realizzazione di una feconda combinazione di teoria e prassi (Soëtard, 1981). Da un lato infatti, la sua proposta traduce in termini pedagogici le concezioni che si stavano diffondendo presso il nuovo ceto medio: il riferimento alla natura come modello ispiratore dell'attività umana, l'idea che l'amore materno rappresenti il principio ispiratore di ogni forma di istruzione, la necessità di sviluppare nei giovani un senso morale e religioso autentico. La sua visione risulta dunque progressista, in quanto volta a permettere l'accesso all'istruzione a vaste masse di popolazione in precedenza ignorate, e al tempo stesso rassicurante, poiché fondata su ideali già largamente noti e condivisi dai contemporanei. D'altro lato, a fronte della competizione molto accesa per stabilire il primato di un metodo educativo sugli altri, Pestalozzi appare in quegli anni l'unico in grado non solo di diffondere le proprie idee attraverso una continua opera di elaborazione e divulgazione presso il grande pubblico, ma anche di fornire un loro concreta esemplificazione attraverso la sperimentazione sul campo condotta nelle diverse scuole fondate nel corso di decenni.

Benché i primi tentativi condotti in tal senso a Neuhof, Stans e Burgdorf abbiano vita assai breve, anche a causa delle concomitanti condizioni di instabilità politica, essi sono immediatamente in grado di attirare l'attenzione di un vasto pubblico in tutta Europa, evidentemente alla ricerca di soluzioni praticabili rispetto alla domanda crescente di istruzione. È interessante notare come il successo dell'impresa pestalozziana sia dovuto in maniera rilevante non solo alla pubblicazione di opere (quali il già citato "Come Gertrude istruisce i suoi figli") scritte in un linguaggio piano e accessibile ai lettori, ma anche alla contemporanea diffusione di testimonianze di terze parti. Tali testimonianze, spesso resoconti di osservazioni effettuate presso la scuola nel corso di una o più visite, avevano acquisito un valore crescente presso il pubblico dell'epoca, in quanto erano ritenute particolarmente oggettive. Proprio la relazione scritta nel 1802 da Johann Samuel Ith, studioso inviato dal Ministero dell'Educazione svizzero a verificare la situazione dell'istituto, avrà un ruolo fondamentale nel confermare la bontà dell'approccio di Pestalozzi e contribuire così alla sua diffusione non solo in tutto il territorio elvetico, ma anche nel resto d'Europa¹.

L'idea di un'educazione fondata sullo sviluppo naturale della mente del bambino risulta infatti immediatamente attraente per la sensibilità dell'epoca, e al tempo stesso abbastanza universale da poter essere adottata anche in contesti

1 Che Pestalozzi fosse consapevole della crescente importanza della testimonianza di terzi nella valutazione della qualità educativa (una sorta di "peer-review" *ante litteram*) è confermato anche dall'evoluzione successiva della sua attività. Molti anni dopo, ormai all'apice del successo ma minacciato da scissioni interne e il moltiplicarsi dei concorrenti, tenterà di sancire la consacrazione definitiva del proprio metodo richiedendo con insistenza al Ministero dell'Educazione una nuova ispezione della propria scuola. Questa volta però la relazione della commissione sarà, pur con alcuni apprezzamenti, sostanzialmente negativa, e contribuirà perciò a decretare, anziché il trionfo desiderato, il progressivo declino del progetto pestalozziano.

estremamente diversi (Osterwalder, 1996). La proposta pestalozziana si presentava infatti come un metodo olistico, basato sull'osservazione e l'"impressione dei sensi", orientato alla coltivazione dei principi morali e, non da ultimo, realizzabile abbastanza agevolmente in ogni scuola proprio in virtù della sua supposta naturalità. Negli anni immediatamente successivi alla diffusione del rapporto Ith, l'Europa viene così attraversata da una vera e propria "febbre" pestalozziana (Horlacher, 2011; Tröhler, 2013). Ancor prima della sua pubblicazione, il rapporto viene discusso e rilanciato dai principali organi di informazione europei, e diviene subito evidente che la maggioranza degli intellettuali dell'epoca intravede nel metodo l'approccio giusto per risolvere le molteplici problematiche sociali e politiche che caratterizzano la realtà contemporanea. Dopo lunghi anni segnati da aspri conflitti nazionali e internazionali, un'educazione basata su leggi naturali, fondata su saldi principi morali, e chiaramente a sostegno della pace rappresenta per molti la via maestra per costruire un nuovo equilibrio su scala mondiale.

La diffidenza che aveva accompagnato l'esordio delle scuole pestalozziane lascia così spazio a un entusiasmo che diviene rapidamente contagioso. Diverse località della Svizzera entrano in competizione per convincere Pestalozzi a stabilire la sede dell'istituto nel loro territorio. Alla fine, il pedagogo deciderà per Yverdon, nel Canton Vaud: nel giro di pochissimi anni la scuola vedrà aumentare in modo esponenziale i propri iscritti, soprattutto dopo la fine del blocco continentale e l'inizio della circolazione degli scritti pestalozziani in Inghilterra. Al tempo stesso, un numero sempre crescente di educatori chiede di essere ammesso a visitare la scuola per potersi impadronire dei principi fondamentali del metodo. Allo stesso scopo, il ministro dell'istruzione prussiano invia a Yverdon un gruppo di futuri insegnanti perché svolgano parte della loro formazione presso l'istituto, secondo una prassi che diverrà poi sistematica. Anche a seguito di questi scambi, il Ministero dell'Educazione della Prussia, subito imitato da quello danese e olandese, fa pervenire a Pestalozzi una richiesta formale in cui lo invita a collaborare alla riorganizzazione del sistema scolastico nazionale in accordo con i principi del nuovo metodo.

Il ruolo di Pestalozzi come nume tutelare della pedagogia contemporanea viene ratificato non solo da questi importanti riconoscimenti ufficiali, ma anche dal moltiplicarsi di scuole e istituti che iniziano a utilizzare il nome dello studioso come "marchio di garanzia" dell'efficacia delle proprie proposte. Oltre ai paesi già citati, scuole "pestalozziane" vengono aperte in Spagna, Francia, Italia, Irlanda e Inghilterra. Quanto tali scuole rispecchiassero effettivamente il pensiero originale del pedagogo elvetico è ovviamente discutibile. Occorre tuttavia riconoscere che il "metodo" stesso si prestava ad essere oggetto di interpretazioni molto diverse, in quanto era basato più sull'energica e carismatica personalità del fondatore che su una definizione puntuale di contenuti e strategie didattiche. In questo senso, se è vero che l'impianto del pensiero pestalozziano rimane fortemente ancorato alla tradizione illuminista, la storia travagliata della sua realizzazione e il forte legame con le vicende personali dello studioso ci restituiscono l'immagine di una figura dinamica di intellettuale e attivista che può a ragion veduta essere definita preromantica.

Tuttavia i punti di forza che siamo venuti analizzando riguardo alla proposta pestalozziana ne definiscono anche, in contropunto, le criticità che finiranno per caratterizzare la parabola conclusiva dell'avventura educativa del pedagogo zurighese (Oelkers, Osterwalder, 1995; Horlacher, 2004). Le numerose intuizioni didattiche che abbiamo evidenziato nella prima parte di questo scritto non vennero da lui sistematizzate in un metodo codificato di insegnamento, né è possibile rin-

tracciare nelle esperienze educative da lui promosse una compiuta teoria del curriculum scolastico. Ciò contribuisce a spiegare perché, quando la relativa stabilità seguita al Congresso di Vienna consentì finalmente agli stati nazionali di dedicarsi in modo più sistematico e coerente alla creazione delle prime strutture diffuse di scuola primaria sul proprio territorio, le nuove scuole vennero progettate sulla base di criteri diversi da quelli pestalozziani. Da un lato, infatti, era difficile trasferire nella pratica reale dell'insegnamento il modello ideale di cure materne raccomandato dallo studioso. Dall'altro, assai più che la coltivazione dei principi astratti professati dalle scuole pestalozziane - come la bontà della natura del fanciullo o la necessità di favorirne il naturale sviluppo mentale - i genitori in grado di pagare la retta di accesso all'istruzione primaria avevano come preciso obiettivo per i propri figli l'acquisizione di abilità molto concrete, che consentissero ad essi di acquisire rapidamente le conoscenze e competenze indispensabili per contribuire al benessere della famiglia. Il modello di istruzione teorizzato da Pestalozzi, lontano dall'approccio standardizzato e utilitaristico proprio della scolarizzazione di massa, non poteva adattarsi a queste nuove esigenze (Horlacher, R. (2013). L'avventura delle scuole da lui fondate si concluse rapidamente già a pochi anni dalla sua morte. Tuttavia è evidente che il pestalozzismo rivestì un ruolo centrale nell'attuare le condizioni per la fondazione dei nuovi sistemi di istruzione nazionali, contribuendo in modo fondamentale alla creazione di un clima culturale favorevole a tale impresa.

Conclusioni

Dall'insieme di riflessioni che abbiamo sviluppato emerge come la figura di Pestalozzi possa essere effettivamente considerata un punto di riferimento centrale per la costruzione della scuola moderna. Il suo ruolo rimane legato ad alcune importanti innovazioni pedagogiche e didattiche che, sia pur espresse più a livello di intuizione che sistematizzate in modo organico, hanno comunque posto le condizioni per una loro successiva disseminazione in ambito educativo. Tuttavia, il tratto più rilevante della sua opera risiede a nostro parere nella sensibilità con cui Pestalozzi seppe farsi prontamente interprete degli umori e delle aspirazioni del suo tempo nei confronti dell'educazione. Egli fu in grado di cogliere le esigenze che si stavano diffondendo nei diversi settori della vita pubblica rispetto a un accesso più ampio all'istruzione, e al contempo di rilanciarle mettendo a punto un progetto pedagogico capace di riscuotere vasti consensi all'interno della classe dirigente dell'epoca.

In questo senso, al di là del giudizio sui contenuti della sua proposta pedagogica, la figura di Pestalozzi appare oggi meritoria di rinnovata attenzione anche in considerazione di alcuni elementi che riflettono, pur nella loro prospettiva storica, problematiche ancora molto attuali. L'emergere dell'idea di educazione come investimento e le ansie ad essa connesse; il diffondersi per la prima volta dell'interesse verso l'istruzione come vero e proprio fenomeno collettivo in tutta Europa; l'affermarsi dell'idea di metodo nell'ambito dell'insegnamento, resa possibile proprio dalla parziale indefinitezza dei suoi contorni; la competizione per la conquista del primato nel nuovo mercato della formazione; il ruolo determinante che i mezzi di comunicazione e la nascente valutazione esterna assumono in tale competizione; e più in generale la parabola stessa della "Pestalozzi mania", che si consuma nell'arco di poco più di un decennio: tutto ciò contribuisce a far percepire la traiettoria personale e professionale dello studioso di Zurigo come un precur-

sore dell'attuale tendenza all'affermarsi di "mode" pedagogiche in cui ricerca di innovazione e tendenza alla fascinazione appaiono strettamente legate,

Riferimenti bibliografici

- Banfi, A. (1961). *Pestalozzi* (Vol. 168). Firenze: La Nuova Italia.
- Barlow, T. A. (1977). *Pestalozzi and American Education*. Boulder, CO: Este Es Press.
- Becchi E. (a cura di) (1970). *Scritti scelti di Johann Heinrich Pestalozzi*, Torino: Utet.
- Bowlby, J. (1999/2000). *Attaccamento e perdita*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Brühlmeier, A. (2010). *Head, Heart and Hand. Education in the spirit of Pestalozzi*. Cambridge: Sophia Books.
- Cambi, F. (2009). *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari: Laterza.
- Downs, R.B. (1975). *Heinrich Pestalozzi: Father of Modern Pedagogy*. Boston: Twayne Publishers.
- Gutek, G. L. (1968). *Pestalozzi & Education*. Loyola University, Chicago: Random House.
- Halpin, D. (2007). *Romanticism and education: Love, heroism and imagination in pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Heafford, M. (1967). *Pestalozzi: His Thought and Its Relevance Today*. London: Methuen & Co Ltd.
- Hler, D. T., Popkewitz, T. S., Tröhler, D., Labaree, D. F. (Eds.). (2011). *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century: Comparative visions*. Routledge.
- Hler, D. T., Tröhler, D. (2012). *Languages of education: Protestant legacies, national identities, and global aspirations*. London: Routledge.
- Horlacher, R. (2004). Bildung - A construction of a history of philosophy of education. *Studies in Philosophy and Education* 23: 409–426.
- Horlacher, R. (2011). "Best practice" around 1800: Johann Heinrich Pestalozzi's educational enterprise in Switzerland and the establishment of private Pestalozzi schools abroad. *Encounters on Education*, 12, 3 17.
- Horlacher, R. (2011). Schooling as a means of popular education: Pestalozzi's method as a popular education experiment. *Paedagogica Historica*, 47(1-2), 65-75.
- Horlacher, R. (2013). Do educational models impose standardization? Reading Pestalozzi historically. In *Rethinking the History of Education* (pp. 135-156). Palgrave Macmillan US.
- Horlacher, R., Tröhler, D. (2013). *Sämtliche Briefe an Johann Heinrich Pestalozzi/August 1817-1820: Band 5*. NZZ Libro.
- Loughran, J., Hamilton, M. L. (Eds.) (2016), *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer.
- Luccini, E. (2005). *Le idee politiche e sociali di G.E. Pestalozzi*. Padova: Il Poligrafo.
- Oelkers, J., Osterwalder, F. (1995). *Pestalozzi — Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende*, Weinheim: Beltz
- Olafsson, B., Thorsteinsson, G. (2011). The intelligence of the hands: studying the origin of pedagogical craft education. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, 5(3), 1.
- Osterwalder, F. (1996). *Pestalozzi — ein pädagogischer Kult*. Weinheim: Beltz
- Perla, L. (2012). *Teorie e modelli. L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.
- Pestalozzi, J. H., Becchi, E., Boldemann, O. (1974). *Popolo, lavoro, educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pestalozzi, J. H., Codignola, E. (1951). *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pestalozzi, J. H., Di Bello, G., Benvenuti, N. (1999). *Sull'infanticidio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pestalozzi, J. H., Sanna, G. (1927). *Madre e figlio: l'educazione dei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pestalozzi, J. H., Sganzi, C. (1953). *La veglia di un solitario*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pestalozzi, J. H., Tarozzi, G., Romagnoli, A. (1930). *Come Gertrude istruisce i suoi figli*. Torino: GB Paravia & C.
- Popkewitz, T. S. (1984). *Paradigm and Ideology in Educational Research: the Social Functions of the Intellectual*. London, UK: Falmer Press.

- Sgambelluri, R. (2016). Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e codici pedagogici a confronto. *Formazione & Insegnamento.*, 13(2), 73-80.
- Silber, K. (1965). *Pestalozzi: The man and his work*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Skinner, Q. (2002). Meaning and understanding in the history of ideas. In Q. Skinner, *Visions of Politics: Vol. I. Regarding Method* (pp. 57-89). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Soëtard, M. (1981). *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur: Étude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827)*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Stadler, P. (1988/1993). *Pestalozzi. Geschichtliche Biographie (zwei Bände)*. Zürich: NZZ.
- Steedman, C. (1985). 'The mother made conscious': the historical development of a primary school pedagogy. In *History Workshop Journal* (No. 20, p. 149). Oxford University Press.
- Trisciuzzi, L., Pestalozzi, J. H. (1977). *La Scoperta dell'infanzia: con estratti dai "diari"*. Firenze: Le Monnier.
- Tröhler, D. (2006). *Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historischen Kontext*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tröhler, D. (2013). *Pestalozzi and the Educationalization of the World*, New York: Palgrave Macmillan.
- Winnicott D. W. (1987), *I bambini e le loro madri*, Milano: Cortina.