



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 03 Ottobre 2011

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Research and training in the school. Part one.
Ricerca e formazione nella scuola. Parte prima**

di Savina Cellamare

Ricercatrice INVALSI

savina.cellamare@gmail.com

Abstract

Le iniziative sperimentali nel mondo della scuola sono numerose e si accompagnano all'esigenza di rinnovamento e qualificazione, stimolata dalle riforme scolastiche e dall'autonomia, che permetta alla scuola di confrontarsi costruttivamente con le sfide educative, culturali e organizzative connesse a tale rinnovamento.

Si è perciò affermata sempre di più la necessità di formare gli insegnanti alla ricerca e nella ricerca. Questa formazione non può essere realizzata mediante una trasmissione di saperi enciclopedici; occorre invece predisporre percorsi per l'acquisizione di atteggiamenti e abilità necessari all'insegnamento, alla padronanza di metodologie e tecniche da utilizzare entro quadri teorici pertinenti, che costituiscono il riferimento per l'interpretazione critica dei dati empirici.

Parole chiave: ricerca, formazione, scuola

Le iniziative sperimentali nel mondo della scuola sono numerose e si accompagnano all'esigenza di rinnovamento e qualificazione, stimolata dalle riforme scolastiche e dall'autonomia, che permetta alla scuola di confrontarsi costruttivamente con le sfide educative, culturali e organizzative connesse a tale rinnovamento.

Si è perciò affermata sempre di più la necessità di formare gli insegnanti alla ricerca e nella ricerca. Questa formazione non può essere realizzata mediante una trasmissione di saperi enciclopedici; occorre invece predisporre percorsi per l'acquisizione di atteggiamenti e abilità necessari

all'insegnamento, alla padronanza di metodologie e tecniche da utilizzare entro quadri teorici pertinenti, che costituiscono il riferimento per l'interpretazione critica dei dati empirici. Se è vero, infatti, che la scuola è il luogo della ricerca empirica, è anche vero che non sempre si incontra quella ricerca «che implica un'attività organizzata a partire da studi teorici organici con programmi ugualmente organici. Di solito si parla di sperimentazione quando ci si propone di introdurre senza particolari studi teorici preventivi procedure innovative di aspetti dell'insegnamento, secondo criteri comuni a tutte le attività di carattere pratico – artigianali – che implicano sempre intenti di miglioramento tecnico realizzati per tentativi ed errori. Questo è un significato debole del termine, anche se molto importante per il progresso della didattica personale dell'insegnante» (Laporta et al., 2000, p. 62).

Occorre allora cercare di definire cosa si intende per ricerca educativa e didattica, quali sono le sue caratteristiche, quale rilevanza ha nella formazione degli insegnanti e quali implicazioni ha sui docenti nella loro azione professionale. La ricerca educativa infatti deve necessariamente avere una ricaduta operativa che modifica intenzionalmente la realtà; l'assenza di questa condizione priverebbe la ricerca stessa della sua ragion d'essere.

Il ciclo di interventi sulla ricerca nella scuola e sulla formazione dei docenti che si apre con questo contributo scaturisce dalle numerose attività di formazione svolte con i docenti curricolari e di sostegno, a partire dalla scuola dell'infanzia 0-6 anni. Il punto di partenza non può essere che il modo in cui i docenti stessi intendono la ricerca e il loro essere “insegnanti ricercatori”, ricavato dall'analisi di circa 600 definizioni formulate dagli insegnanti incontrati in un decennio di attività formativa.

La ricerca tra immaginato e reale

In genere all'inizio di un percorso di formazione a scuola finalizzato a far acquisire ai docenti competenze nella ricerca, coinvolgendoli attivamente in attività di questo tipo, ci si trova di fronte a una duplice esigenza: la prima è costruire un patrimonio concettuale comune sgombrando il campo da diffuse dicotomie, come quella che oppone ricerca teorica e ricerca empirica; la seconda comprendere quale sia la rappresentazione della ricerca e dell'insegnante come ricercatore. È sicuramente interessante e stimolante per i docenti partecipare al processo di ricostruzione delle proprie competenze, di ridefinizione delle proprie conoscenze e, conseguentemente, di riorientamento della propria azione attraverso delle attività che favoriscano il confronto con le idee implicite sulla ricerca e le convinzioni delle quali a volte non si è consapevoli perché parte del proprio portato culturale. Un brainstorming, che assicura la possibilità di espressione del proprio pensiero, senza che questo comporti una valutazione per chi lo esprime, è sicuramente un momento importante di conoscenza e di condivisione all'interno di un gruppo in formazione. Alla domanda quale sia la ragione per la quale hanno scelto di formarsi in tal senso una delle risposte più frequenti è “per mettersi in discussione”. Questa formula piuttosto ricorrente denota senz'altro una tensione al miglioramento e la disponibilità a perseguirlo sia attraverso la revisione critica del proprio modo di operare sia mediante la scoperta di nuove strade per migliorare la propria professionalità. È sicuramente un'attestazione di impegno e di buona volontà, ma non basta; se infatti dalla domanda perché si vuole fare ricerca si passa a indagare come si pensa di fare e cosa si vuole ricercare, le risposte che si raccolgono costituiscono un insieme piuttosto composito. Se da una parte la molteplicità denota un'attenzione alle complesse dimensioni della professione insegnante e alle relative competenze, dall'altra mette in evidenza l'eterogeneità di idee e di rappresentazioni che si danno dell'attività di ricerca e dell'essere ricercatore a scuola.

L'insegnante che decide di assumere il non facile ruolo di ricercatore è infatti definito come una persona curiosa, critica, tesa all'innovazione e all'acquisizione di nuove conoscenze. È descritto inoltre come capace di coinvolgere gli allievi e i colleghi, di motivarli, aperto alle problematiche dell'insegnamento, in grado di trasmettere tanto contenuti quanto emozioni. Praticamente perfetto, ma in tanta perfezione manca un termine essenziale, ovvero competenza, che consiste nel saper identificare, scegliere e attuare il modello e la metodologia di ricerca meglio rispondente alle necessità poste dalla situazione in cui si opera e per la quale ci si impegna.

Per iniziare a sgombrare il campo dai fraintendimenti e favorire la creazione di una cultura della ricerca comune e condivisa occorre quindi chiarire che questa è, in generale, «un modo di atteggiarsi sempre nuovo e disponibile, proprio perché è in primo luogo la via più proficua per risolvere i problemi e per apprendere» (Becchi, 1975, p. 26). È necessario perciò «elaborare “modelli di ricerca applicata rilevati e rigorosi” in cui il richiamo alla teoria si accompagni alla consapevolezza dei problemi reali, in cui il necessario isolamento delle variabili non comporti riduzionismi o inaccettabili semplificazioni, ma consenta la confrontabilità con gli esiti di altre ricerche» (Pontecorvo, 1982, p. 308). Tutto questo apre diversi problemi, quali: la metodologia della ricerca, i contenuti e gli oggetti di ricerca, le prospettive teoriche e disciplinari con cui si può condurre la ricerca didattica.

In merito alla metodologia, per evitare il rischio di confusioni concettuali e metodologiche, è bene ricordare che la ricerca deve rispondere a tre condizioni ineliminabili, quali:

- riferirsi in modo esplicito e organico a ipotesi teoriche;
- isolare e controllare variabili;
- essere svolta da ricercatori con una specifica preparazione.

Per quanto riguarda i contenuti e gli oggetti occorre distinguere fra tre tipi di ricerche, relative a:

- i processi di apprendimento;
- le tecniche di insegnamento e la programmazione didattica;
- la professionalità insegnante.

Operando inoltre una distinzione fra diversi livelli di ricerca si parla di:

- macrolivello, per studi condotti sul sistema scolastico o su grandi campioni;
- livello intermedio, come nel caso di ricerche sperimentali sull'insegnamento, come possono essere le indagini sull'interazione verbale in classe, per citare solo un esempio;
- microlivello, delle quali sono esempi le ricerche sull'acquisizione delle conoscenze in gruppi e settori specifici.

Per quanto riguarda la scuola, il legame migliore tra la ricerca in laboratorio e la pratica dell'insegnamento sembra essere costituito dalla ricerca didattica, espressione che designa «l'applicazione sistematica di metodi scientifici e delle tecniche per lo studio di problemi di insegnamento pratico» (De Landsheere, 1974, p. 544). Questa «può caratterizzarsi sia come ricerca pura sia come ricerca applicata [...] intendendo con la prima quella più finalizzata alla produzione

di conoscenza sui processi di apprendimento di un'abilità o di uno specifico settore disciplinare; e con la seconda quella finalizzata alla modificazione dell'insegnamento-apprendimento attraverso la produzione e la diffusione di proposte curriculari, di modelli di aggiornamenti, di materiali didattici nuovi, ecc. tutto quello che, nei paesi di lingua inglese è chiamato [...] "Ricerca-azione"» (Pontecorvo, 1990, p. 308).

Lo scopo della ricerca didattica è illustrare quantitativamente le componenti essenziali di una data operazione e dei fattori che ne influenzano il risultato, offrendo una base solida sulla quale fondare decisioni ulteriori e successive. Tuttavia la ricerca didattica, che produce un sapere esperienziale, non ha un suo valore intrinseco, come spesso si ritiene in base a una dicotomia tra ricerca teorica e ricerca empirica che sembra essere piuttosto difficile da smontare. Se ciò fosse vero non si potrebbe parlare di insegnante ricercatore poiché lo si rilegherebbe al ruolo di esecutore di indicazioni teoriche e pratiche elaborate in altre sedi. Anche la ricerca di percorsi alternativi finalizzati a favorire un migliore apprendimento, se non sostenuta da sistematicità e intenzionalità esplicite rischia di essere poco incisiva e di procedere in modo occasionale e asistemico, secondo la classica quanto dispendiosa strategia per "tentativi ed errori", al di fuori della circolarità virtuosa che si istaura nel dialogo tra il piano teorico e quello empirico. La via più economica in termini di tempo e più produttiva in riferimento ai risultati ottenibili è quella offerta da un classico percorso di ricerca, in base al quale realizzare un'analisi razionale della situazione e quantificare i dati. Occorre perciò definire anzitutto il problema oggetto di interesse e stabilirne la rilevanza, valutare il livello di partenza e formulare ipotesi di soluzione.

Queste devono essere sottoposte a prova perché si possano poi adottare le migliori; l'efficacia della loro applicazione deve essere verificata e valutata sia in itinere sia a conclusione del percorso.

La costruzione di una ricerca didattica

La specificità della ricerca didattica consiste nell'indagare le modalità attraverso cui si costruisce la conoscenza. Questa costruzione è mediata dalla trasmissione educativa, alla cui realizzazione concorrono sia i contenuti e i metodi caratteristici dei diversi ambiti disciplinari, sia le caratteristiche dei soggetti, come ad esempio le strutture mentali, le strategie, le modalità operative. Questa specificità non è ovviamente riferibile solo a una ricerca didattica realizzata con soggetti in età scolare, ma è riferibile a qualunque ambiente in cui si operi intenzionalmente per produrre l'apprendimento di conoscenze e competenze, indipendentemente dall'età di chi apprende. Analogamente a quanto dovrebbe avvenire nella formazione di adulti che svolgono o si preparano a svolgere ruoli formativi, anche nell'insegnamento scolastico è opportuno offrire agli allievi l'occasione di partecipare a esperienze didattiche di ricerca, perché abbiano la possibilità di scoprire, sperimentandola direttamente, la logica che guida un procedimento di ricerca. Approntando esperienze mirate, infatti, si creano le occasioni e le condizioni perché gli stessi insegnanti in formazione, partecipando consapevolmente a percorsi di ricerca che abbiano scopi espliciti, «si rendano conto delle sequenze e delle procedure che vanno attivate quando si voglia sottoporre a prova le ipotesi di lavoro che scaturiscono dall'interesse a trovare risposta a problemi di conoscenza [...] Si tratta di dare all'allievo l'occasione perché egli, attraverso molteplici percorsi di indagine finalizzati, decodifichi la complessità dell'ambiente naturale e sociale, distingua i diversi fenomeni in esso presenti, colleghi gli aspetti della realtà con le materie di studio, scoprendo il rapporto permanente tra fenomenologia dei contesti di riferimento, lavoro scolastico, discipline del curriculum» (Semeraro, 1999, pp. 166-167). La valorizzazione di questa dimensione esplorativa connessa all'attuazione di esperienze didattiche di ricerca può costituire, ed esempio, un'efficace

approccio strategico nella prevenzione del fenomeno drop out ma anche di altre problematiche, di tipo cognitivo o affettivo-relazionale, poiché contribuisce a conferire all'esperienza scolastica significatività e spendibilità pratica.

Come si è già affermato, perché l'itinerario esplorativo assuma un valore culturale l'attuazione di procedimenti di ricerca non può avere il carattere dell'estemporaneità occasionale, né può prescindere da una organizzazione rigorosa, per la quale sono state individuate sette fasi sequenziali:

- collocazione e delimitazione di un campo di indagine;
- ricognizione, osservazione e analisi degli aspetti costituenti il campo di indagine prescelto;
- problematizzazione di dati osservativi e analitici ricavati dalla fase precedente;
- formulazione di ipotesi di soluzione dei problemi individuati;
- individuazione e scelta delle procedure di prova delle ipotesi formulate;
- elaborazione di concetti, categorie, significati;
- stimolazione del transfer analogico.

Nella prima fase, che consiste nella collocazione e delimitazione di un campo di indagine, si estrapola un microcontesto da un macrocontesto, che può essere riferito a un ambiente fisico, naturale, costruito, tecnico, sociale. Successivamente si procede alla ricognizione, osservazione e analisi degli aspetti costituenti il campo di indagine prescelto. In questa fase la raccolta dati può avvenire servendosi degli strumenti osservativi, attraverso i quali le informazioni possono essere rilevate da più punti di vista. Ogni oggetto osservato, infatti, offre e si offre a molteplici prospettive. I vari punti di vista devono poi essere correlati alle diverse prospettive disciplinari. Successivamente si procede alla problematizzazione dei dati osservativi e analitici ricavati dalla fase precedente. I problemi individuati possono nascere in risposta a due domande, che costituiscono altrettanti livelli di analisi:

- perché il problema si manifesta nel campo di indagine delineato;
- come il microcontesto osservato si rapporta al macrocontesto.

Queste domande preludono alla formulazione di ipotesi di soluzione di problemi individuati. Tale formulazione procede da un primo livello spontaneo a un secondo livello più sistematico, in cui si inseriranno le specifiche conoscenze disciplinari. Il passaggio successivo è logicamente rappresentato dalla individuazione e scelta delle procedure di prova delle ipotesi formulate. Le ipotesi individuate vengono vagliate e ridefinite in base alle esperienze disciplinari cui si rapportano. Dal vaglio scaturiranno procedure di prova per la falsificazione o il mantenimento delle ipotesi.

Compiute le cinque fasi precedenti è il momento di procedere alla elaborazione di concetti, categorie, significati. Da questa operazione scaturiscono le categorie interpretative del campo d'indagine delineato. È compito di chi insegna (il formatore ma anche l'insegnante) aiutare l'allievo (alunno come insegnante in formazione) a comprendere che le stesse categorie sono utilizzabili nella classe più generale cui quel campo appartiene. Perché il percorso compiuto non resti circoscritto, ma si trasformi in valore aggiunto per la persona che ha partecipato all'esperienza è necessario favorire la stimolazione del transfer analogico, attraverso il quale l'apprendente realizza

il processo di consapevolizzazione che le categorie individuate nella fase 6 (elaborazione di concetti, categorie, significati) possono essere trasferite a fenomeni analoghi, nonché a dimensioni temporali e spaziali diverse (vicino/lontano; presente/passato/presente) (cfr. Semeraro, 1999).

L'insegnante ricercatore

È noto come nella scuola l'apertura al nuovo incontri a volte degli impedimenti. Sembra infatti permanere una certa difficoltà a trasformare le esperienze di ricerca in prassi didattica integrata all'attività curricolare; inoltre la creazione di connessioni tra aree disciplinari diverse, che comporterebbe l'esigenza di confrontarsi con altre forme congetturali, analitiche, valutative non è ancora una modalità di lavoro diffusa in modo uniforme, benché le sollecitazioni in tal senso siano molteplici. Occorre infine considerare la fatica connessa all'organizzazione, attivazione e gestione di procedimenti dei quali i docenti non sono stati abituati a servirsi durante la loro formazione di base. La ricerca è perciò uno strumento didattico efficace e in quanto tale è anche strumento di formazione; il problema della formazione degli insegnanti è quindi un problema di ricerca didattica. Come affermano da tempo autorevoli studiosi, «la ricerca educativa è in prima istanza di interesse per gli educatori e gli insegnanti, e pertanto diventa una componente della loro formazione» (De Landsheere, 1974, p. 543). De Landsheere evidenzia anche come un'opportuna formazione alle procedure sperimentali e di ricerca sottragga la pratica educativa e didattica al gioco delle convinzioni di senso comune e la riconduca nell'alveo della scientificità; perché questo accada occorre predisporre opportuni percorsi formativi che lavorino in tal senso. La modificazione delle convinzioni infatti è realizzabile solo a condizione di ricercare e sperimentare modalità di azione diverse, delle quali sia possibile esperire l'efficacia e l'efficienza e generalizzare l'uso in situazioni diverse. La formazione dell'insegnante infatti deve necessariamente fondarsi su conoscenze scientifiche acquisite sia per sviluppare un curriculum sia per promuovere metodologie e tecniche d'insegnamento o di valutazione. È perciò necessario rafforzare i rapporti tra insegnamento e ricerca, ma questa operazione richiede una solida formazione sperimentale degli insegnanti. Per la realizzazione di questa finalità sono stati identificati undici obiettivi generali, il cui conseguimento è necessario per dare avvio a una ricerca educativa. Occorre perciò investire energie per:

1. «creare o rafforzare un atteggiamento o una disposizione mentale che induca gli insegnanti a pensare e organizzare il proprio insegnamento secondo le linee della ricerca;
2. mettere in grado gli insegnanti di capire e criticare resoconti di ricerche e pubblicazioni relative;
3. mettere gli insegnanti al corrente dei metodi e delle tecniche fondamentali della ricerca;
4. fare conoscere agli insegnanti le fonti principali di informazione sulla ricerca;
5. mettere in grado gli insegnanti di migliorare al massimo i processi di insegnamento e apprendimento concepiti come sistemi tecnologici;
6. indurre gli insegnanti a risolvere problemi educativi per mezzo della ricerca educativa;
7. preparare gli insegnanti a collaborare a tutti i livelli con i ricercatori specializzati;
8. addestrare gli insegnanti a verificare scientificamente l'effetto delle innovazioni nelle loro classi;
9. mettere gli insegnanti in grado di impegnarsi in ricerche personali;

10. offrire una formazione sperimentale di base che permetta ai futuri insegnanti di diventare ricercatori, o che renda possibile agli insegnanti già in servizio di essere utilmente distaccati presso èquipe di ricerca;
11. introdurre gli insegnanti ai metodi di elaborazione dei dati» (Pontecorvo, 1974, p. 545).

La proposta di un modello di insegnante-ricercatore è un modo per contribuire al superamento della scissione tra preparazione allo svolgimento della professione insegnante e preparazione alla ricerca. Il ruolo dell'insegnante-ricercatore si può intendere in tre modi:

- l'insegnante, da solo o in collaborazione con i colleghi, svolge attività di ricerca legate alla pratica educativa, conducendo nelle usuali situazioni didattiche ricerche e indagini. Ciò faciliterebbe la generalizzazione a situazioni analoghe di ricerche sui processi di insegnamento - apprendimento che hanno senso solo se si svolgono nella cornice reale della situazione di classe. Perché questo sia realizzabile l'insegnante deve ovviamente aver ricevuto una preparazione adeguata. Inoltre, per condurre con successo ricerche mirate a produrre innovazioni metodologiche, organizzative o curricolari che portino al cambiamento dei sistemi formativi è necessaria la mediazione dell'insegnante. È illusorio pensare che un simile processo possa essere condotto indipendentemente da questa collaborazione che, oltre a rendere possibile la ricaduta pratica sulla realtà educativa dei risultati conseguiti, coinvolge gli insegnanti in percorsi dai quali possono ricevere valide forme di autoaggiornamento;
- l'insegnamento stesso può essere considerato come ricerca, poiché ciò che si insegna e il modo in cui si insegna è oggetto di indagine, diviene oggetto di discussione ed è sottoposto a verifica e revisione prospettando alternative diverse. La realizzazione di esperienze di questo tipo richiede ovviamente il ricorso a metodologie sperimentali e la disponibilità ad assumere un atteggiamento scientifico; in altri termini potremmo dire che occorre "formare alla ricerca". È quanto avviene attuando, ad esempio, il microteaching, del quale si parlerà in una successiva occasione;
- «[...] l'insegnante è guida dei processi autonomi di conoscenza e di sviluppo di strumenti cognitivi adeguati nell'allievo, che possono essere facilmente riportati a processi di ricostruzione personale della realtà e quindi di indagine [...] sulla realtà [...]. Un fatto accertato è che il docente "insegna a ricercare" e può aiutare gli allievi nei loro procedimenti di indagine [...] solo se egli stesso è capace di ricercare, se ha sperimentato in prima persona e al proprio livello che cosa significa porsi un problema e cercare di risolverlo, se è convinto che gli apprendimenti permanenti sono possibili se metodi, abilità, concetti, atteggiamenti, sono stati elaborati dalla persona che apprende in relazione al suo ritmo di sviluppo» (Pontecorvo, 1990, p. 532).

Conclusioni

Come si è visto le competenze necessarie alla ricerca scientifica sono molteplici e investono tanto il piano teorico quanto quello empirico. Rendere gli insegnanti professionisti della ricerca e guidarli nella scoperta della dimensione euristica del loro fare scuola (dimensione spesso agita inconsapevolmente) richiede l'individuazione di modalità di formazione che permettano loro di acquisire l'habitus di docente - ricercatore e di mantenerlo nel tempo, valorizzando il legame

dialogico tra la comunità di pratiche alla quale ciascuno di loro appartiene, ovvero la scuola, e la ricerca scientifica. Sarà questo l'argomento del prossimo contributo.

Riferimenti Bibliografici:

- BALDACCI M., *Metodologia della ricerca pedagogia. L'indagine empirica in educazione*, Milano, Bruno Mondadori, 2001;
- BECCHI E., *L'organizzazione della ricerca educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1975;
- BECCHI E., VERTECCHI B., *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 1990;
- BECCHI E., *Sperimentare nella scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1997;
- Bocci F. – CELLAMARE S., *Ricerca, formazione, scuola*, Roma, Monolite, 2003;
- CATTANEO A., *L'alta formazione. Un'indagine sullo sviluppo professionale degli insegnanti*, Milano, Vita e Pensiero, 2009;
- COGGI C., *La formazione degli insegnanti in didattica e in metodologia della ricerca*, in «Orientamenti pedagogici», 5, 1999, pp. 899-909;
- DE LANDSHEERE, *La ricerca educativa nella formazione degli insegnanti*, «Scuola e città», 11-12, 1974, pp. 543-548; DE LANDSHEERE G., *Introduzione alla ricerca in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1989;
- DILTS R., *Application of Neuro-linguistic Programming*, Meta Publication, Cupertino California, 1989;
- DIONISI G. (a cura di), *Insegnanti ricercatori*, Roma, Armando Editore, 2007;
- LAPORTA R. – FIORENTINI C. – CAMBI F. – TASSINARI G. – TESTI C., *Aggiornamento e formazione degli insegnanti*, Milano, La Nuova Italia, 2000;
- LOWELLI K., LAWSON K. L., *La ricerca nel campo educativo*, Firenze, Giunti barbera, 1972;
- MANTOVANI S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione*, Milano, Mondadori, 1995;
- PONTECORVO C., *La formazione degli insegnanti: un problema aperto*, «Scuola e città», 11-12, 1974, pp. 527-542;
- PONTECORVO C., *La formazione di insegnanti/ricercatori*, in Becchi E., Vertecchi B., “Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa”, Milano, Franco Angeli, 1990, pp. 376-385;
- SCHON D. A., *Formare il professionista riflessivo*, Milano, Franco Angeli, 1987;
- VIGANO' R., *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.